

**T.C**  
**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK**  
**TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**



**ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİ VE ÖĞRENCİ YILMAZLIĞI**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Yılmaz AKOL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**GAZİANTEP - 2024**



## LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS KABUL VE ONAY FORMU

### LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yılmaz Akol tarafından hazırlanan “Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi ve Öğrenci Yılmazlığı Arasındaki İlişki” başlıklı tez, 05/01/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Unvanı, Adı ve Soyadı	Kurumu/Üniversitesi	İmzası:
<b>Tez Danışmanı</b>	Doç. Dr. Ramin ALİYEV	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
<b>Jüri Üyesi</b>	Doç. Dr. Cemre ERTEN TATLI	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
<b>Jüri Üyesi</b>	Doç. Dr. Bahadır ÖZCAN	Mersin Üniversitesi	

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ  
Enstitü Müdürü

## **TEZ BİLDİRİMİ**

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

## **DECLARATION PAGE**

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct. I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

Yılmaz AKOL

05.01.2024

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca öğrenmem için desteğini esirgemeyen, yorulduğum tüm zamanlarda beni motive edip cesaretlendiren, büyük bir sabır ve anlayışla yol gösteren kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Ramin ALİYEV'e şükranlarımı sunarım.

Tez jürisinde yer alıp önerileri ile yaptığım çalışmanın niteliğini artıran Doç. Dr. Cemre ERTEN TATLI'ya ve Doç. Dr. Bahadır ÖZCAN'a teşekkür ederim. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü hocalarıma ve bilimsel bir bakış açısı kazanmamız için çabalamakla kalmayıp zor konuları eğlenceli bir şekilde bize öğreten değerli hocam Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimine başlamamda önemli bir etkiye sahip olan ve zorlandığım aşamalarda bana sürekli zaman ayıran arkadaşım Mesut YILMAZ'a teşekkür ederim. Tez yazım aşamasında desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Mehmet Murat KAYA'ya teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca eğlendiğimiz ve öğrendiğimiz zamanların çokça olduğu yol arkadaşlarım Hayriye ERÇETİN'e ve Zilan ALP'a teşekkür ederim. Lisans ve yüksek lisans eğitimini beraber alma şansına sahip olduğum, bildiklerini cömertçe paylaşan değerli arkadaşım Betül DEMİRDAĞ'a teşekkür ederim. Yol arkadaşlığı ile beraber tez süreci boyunca her daim pozitif enerjisi ile benden yardımını esirgemeyen değerli dostum Hakan YILDIRIM'a teşekkür ederim.

Koşulsuz bir şekilde beni sevip destekleyen annem ile babama varlıkları ve bana kattıkları için minnettarım. Ayrıca eğitim hayatım boyunca beni maddi ve manevi olarak destekleyen kardeşlerime varlıkları için teşekkür ederim.

Akademik anlamda gelişmem için beni sürekli olarak destekleyen, fedakârca bir tutumla zamanını benim için harcayan hayat arkadaşım, eşim Gülsüm AKOL'a ve varlığı ile hayatımızı renklendiren, mutluluk kaynağımız oğlum Çınar'a şükranlarımı sunarım.

Yılmaz AKOL

Gaziantep-2024

**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK**  
**TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİ VE ÖĞRENCİ YILMAZLIĞI**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Yılmaz AKOL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**

**Doç. Dr. Ramin ALİYEV**

**ÖZET**

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen-öğrenci etkileşimi ile öğrenci yılmazlığı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu kapsamda araştırma iki farklı çalışmadan oluşmaktadır. İlk çalışmada Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Ölçeği'nin (ÖÖEÖ) Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Öğretmen-öğrenci etkileşim ölçeği uyarlama çalışması kapsamında 871 öğrenciden veri toplanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi bulgularına göre ÖÖEÖ mükemmel düzeyde uyum sonuçları göstermiştir. Ölçek 3 boyuttan oluşup Cronbach Alpha değerlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan ölçüt bağıntı geçerliği ve test tekrar test güvenilirlik sonuçları ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu desteklemektedir. Yapılan analizler sonucunda ÖÖEÖ'nün Türk kültüründe kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci çalışmada öğretmen-öğrenci etkileşimi ile öğrenci yılmazlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında Diyarbakır ili merkez ilçelerinde eğitim-öğretim hayatlarına devam eden 962 ortaokul 8. Sınıf öğrencisinden veriler toplanmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu (KBF), Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Ölçeği (ÖÖEÖ) ile Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12) kullanılmıştır. Değişkenlerin, demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunu belirlemek için bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Değişkenlerin birbirleri ile ilişkisini tespit etmek için Pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yılmazlık düzeyi, doğum sırasına göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Memnuniyet puanları cinsiyete ve sanat/spor ile ilgilenme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araçsal yardım puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çatışma puanları öğrencilerin cinsiyetine ve sanat/spor ile ilgilenme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Yılmazlık ile memnuniyet arasında pozitif yönlü orta düzey ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yılmazlık ile araçsal yardım arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. Yılmazlık ile çatışma boyutu arasında ise negatif yönlü zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen-öğrenci etkileşimi, Memnuniyet, Araçsal yardım, Çatışma, Yılmazlık, Ölçek uyarlama

**HASAN KALYONCU UNIVERSITY**  
**GRADATE EDUCATION INSTITUTE**  
**DEPARTMENT of EDUCATIONAL and SCIENCES**  
**GUIDANCE and PSYCHOLOGICAL COUNSELING**  
**THESIS MASTER'S PROGRAM**

**THE RELATION BETWEEN TEACHER- STUDENT INTERACTION  
AND STUDENT RESILINCE**

**Yılmaz Akol**

**MASTER THESIS**

**Advisor**

**Assoc. Prof. Dr. Ramin Aliyev**

**ABSTRACT**

The purpose of this research is to explore the correlation between teacher-student interaction and student resilience. The research consists of two studies. The first study aims to adapt the Student Version of the Teacher-Student Relationship Inventory (S-TSRI) to Turkish culture. Data were gathered from 871 students for the adaptation study. The findings of the confirmatory factor analysis indicate that S-TSRI exhibits excellent fit results. The scale is composed of three dimensions, and high Cronbach's Alpha values were obtained. The results of criterion-related validity and test-retest reliability support the scale's validity and reliability as a measuring tool. The analyses suggest that S-TSRI is a valid and reliable measuring instrument that can be used in Turkish culture. The second study aims to explore the relationship between teacher-student interaction and student resilience. Data were collected from 962 8th-grade middle school students who were continuing their education in the central districts of Diyarbakır province. The study utilized three data collection tools: the Personal Information Form (PIF), the Student Version of the Teacher-Student Relationship Inventory (S-TSRI), and the Child and Youth Resilience Measure (CYRM-12). Statistical tests such as independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson correlation coefficient were conducted to analyze the relationship between variables and demographic characteristics. The results of the research suggest that resilience levels are significantly different based on birth order, while satisfaction scores vary significantly based on gender and involvement in art/sports. Instrumental help scores show a significant difference based on gender. Conflict scores exhibit a significant difference based on gender and involvement in art/sports. A moderately positive and significant relationship was found between resilience and satisfaction. Also, there is a significant and positive correlation between resilience and instrumental help at a lower level. Furthermore, a modest, yet significant and adverse correlation was found between resilience and the conflict dimension.

**Keywords:** Teacher-student interaction, Satisfaction, Instrumental help, Conflict, Resilience, Scale adaptation

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Tanımlar.....	6
<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>8</b>
2.1. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi.....	8
2.1.1. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde memnuniyet.....	10
2.1.2. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde araçsal yardım .....	12
2.1.3. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde çatışma .....	13
2.2. Yılmazlık .....	14
2.2.1. Yılmazlık kavramı ve gelişimi.....	14
2.2.2. Risk faktörleri .....	16
2.2.3. Koruyucu faktörler.....	18
2.2.4. Olumlu sonuçlar.....	22
2.2.5. Yılmazlık modelleri .....	23
2.3. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	26
2.4. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	29
<b>3. YÖNTEM I</b> .....	<b>32</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	32
3.2. Çalışma Grupları.....	32
3.2.1. Çalışma grubu 1 .....	32
3.2.2. Çalışma grubu 2 .....	32
3.2.3. Çalışma grubu 3 .....	33
3.3. Veri Toplama Araçları.....	33

3.3.1. Okula aidiyet ölçeği .....	33
3.3.2. Eğitim değeri algısı ölçeği .....	33
3.4. Veri Toplama ve Analiz Süreci .....	34
<b>4. BULGULAR I .....</b>	<b>36</b>
4.1. Geçerliğe İlişkin Bulgular .....	36
4.1.1. Ölçüte dayalı geçerlik bulguları .....	36
4.1.2. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulguları .....	37
4.2. Güvenirliğe İlişkin Bulgular .....	40
4.2.1. İç tutarlılığa dair bulgular .....	40
4.2.2. Test tekrar test güvenirliğine dair bulgular .....	40
<b>5. YÖNTEM II .....</b>	<b>41</b>
5.1. Araştırma Modeli.....	41
5.2. Evren ve Örneklem.....	42
5.3. Veri Toplama Araçları.....	43
5.3.1. Kişisel bilgi formu .....	43
5.3.2. Çocuk ve genç psikolojik sağamlık ölçeği (ÇGPSÖ-12).....	43
5.3.3. Öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeği (ÖÖEÖ).....	44
5.4. Çalışmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Değerleri.....	44
5.5. Verilerin Analizi .....	45
<b>6. BULGULAR II.....</b>	<b>47</b>
6.1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular .....	47
6.2. Öğrencilerin Yılmazlık Düzeyleri ile Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Bulguları.....	48
6.3. Yılmazlık Puanlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	49
6.4. Memnuniyet Puanlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	51
6.5. Araçsal Yardım Puanlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	52
6.6. Çatışma Puanların Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	54
<b>7. TARTIŞMA VE YORUM.....</b>	<b>56</b>
7.1. Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Boyutları ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Dair Tartışma .....	56
7.2. Öğrencilerin Yılmazlık Düzeyi ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Dair Tartışma.....	60
7.3. Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Boyutları (Memnuniyet, Araçsal Yardım ve Çatışma) Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Dair Tartışma .....	64
7.4. Yılmazlık ve Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Dair Tartışma.....	65

<b>8. ÖNERİLER</b> .....	<b>67</b>
8.1. Araştırmacıya Öneriler .....	67
8.2. Uygulayıcıya Öneriler .....	67
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>68</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>84</b>



## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> ÖÖEÖ Faktörleri ile EDAÖ ve OAÖ Arasındaki Korelasyon .....	36
<b>Tablo 2.</b> ÖÖEÖ Doğrulatoryıcı Faktör Analizi (DFA) Uyum İndekslerine Ait Bulgular.....	38
<b>Tablo 3.</b> Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler .....	41
<b>Tablo 4.</b> ÇGPSÖ-12 ve ÖÖEÖ'ye Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Değerleri.....	45
<b>Tablo 5.</b> Yılmazlık, Memnuniyet, Araçsal Yardım ve Çatışma Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları .....	47
<b>Tablo 6.</b> Yılmazlık, Memnuniyet, Araçsal Yardım ve Çatışma Puanlarının Pearson Korelasyon Analizi Bulguları.....	48
<b>Tablo 7.</b> Yılmazlık Puanlarının Cinsiyete ve Sanat/Spor Dalıyla İlgilenme Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları.....	49
<b>Tablo 8.</b> Yılmazlık Puanlarının Doğum Sırasına, Anne Eğitim Durumuna, Baba Eğitim Durumuna ve Kiminle Yaşadığına Ait ANOVA Bulguları .....	50
<b>Tablo 9.</b> Memnuniyet Puanlarının Cinsiyete ve Sanat/Spor Dalıyla İlgilenme Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları.....	51
<b>Tablo 10.</b> Memnuniyet Puanlarının Doğum Sırasına, Anne Eğitim Durumuna, Baba Eğitim Durumuna ve Kiminle Yaşadığına Ait ANOVA Bulguları .....	52
<b>Tablo 11.</b> Araçsal Yardım Puanlarının Cinsiyete ve Sanat/Spor Dalıyla İlgilenme Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları.....	53
<b>Tablo 12.</b> Araçsal Yardım Puanlarının Doğum Sırasına, Anne Eğitim Durumuna, Baba Eğitim Durumuna ve Kiminle Yaşadığına Ait ANOVA Bulguları .....	53
<b>Tablo 13.</b> Çatışma Puanlarının Cinsiyete ve Sanat/Spor Dalıyla İlgilenme Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları.....	54
<b>Tablo 14.</b> Çatışma Puanlarının Doğum Sırasına, Anne Eğitim Durumuna, Baba Eğitim Durumuna ve Kiminle Yaşadığına Ait ANOVA Bulguları .....	55

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı (Standart Katsayılar) ..... 39



## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>ÇGPSÖ-12:</b>	Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği
<b>DFA:</b>	Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>ÖÖEÖ:</b>	Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Ölçeği



# 1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar açıklanmıştır.

## 1.1. Problem Durumu

Okul, bireyin hayata dair beceriler kazanabileceği, uyumlu ilişkiler kurabileceği ve bireyi yetişkinliğe hazırlayan kolektif bir yapıdır (Lithoxoidou vd., 2021). Okul dönemi boyunca öğrenciler, zamanlarının büyük bir kısmını okulda akranları ve öğretmenleri ile etkileşim içinde geçirmektedir. Öğrencilerin eğitim hayatlarında önemli bir yere sahip olan öğretmenler ile öğrencilerin kurdukları ilişkinin doğası öğrencilerin sonraki eğitim sürecini ve yaşamlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin öğrencileri dinlemesi, onlara güvenmesi, samimi davranması, bireysel farklılıklarını dikkate alarak yaklaşması, öğrencileri tanıması ve onlarla etkileşim içinde olması önemlidir. Bu özelliklere sahip öğretmenler öğrencilerin yardıma ihtiyaçları olduğunda onlara rehberlik eden etkili öğretmenlerdir. Etkili öğretmenler, öğrencilerin aidiyet duygusunu, adaptasyon sürecini, psikolojik iyi olma halini, özsaygısını, motivasyonunu, sosyalleşmesini ve akademik başarısını olumlu yönde değiştirebilmektedir (Johnson, 2008; Wentzel, 2009). Olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrencinin karşılaşması muhtemel zorluklar ile baş etmesinde ve öğrencinin problem çözme becerisinin gelişmesinde de anahtar bir rol üstlenmektedir (Rudasill vd., 2023).

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin yapısı öğrencinin gelişimini destekleyebileceği gibi bu ilişkinin olumsuz bir yaklaşıma dönüşmesi halinde, öğrencinin duygularına ve davranışlarına zarar verecek yöne evrilebilir (Pianta vd., 2012). Ayrıca öğretmen-öğrenci ilişkisi sadece öğrenciyi etkilemekle kalmayıp öğretmenin de etkilendiği karşılıklı bir etkileşim sürecidir (Demirtaş Zorbaz vd., 2016). Öğretmenlerin öğrenciler ile ilişkileri öğrenci davranışlarına göre şekillenebilmektedir. Öğretmenler uyumlu, verilen görevleri yapan, sorumluluk sahibi öğrencileri; yıkıcı davranışlar sergileyen, sorumluluk almaktan kaçınan ve kontrolsüz davranışlar sergileyen öğrencilere göre daha fazla tercih etmektedir (Wentzel, 1991). Öte yandan yıkıcı davranış gelişimini etkileyebilecek gelişimsel krizler, stresli, travmatik ve zorlayıcı yaşam olaylarının da öğrencilerin yaşamı açısından önemli olduğu da ifade edilmektedir. Ortaokul 8. sınıf öğrencileri fiziksel, sosyal ve psikolojik değişimler ile birlikte ergenliğe geçişin önemli bir evresinde yer almakta ve bu sınıf kademesiyle ilgili çalışmaların

yetersiz olduğu düşünölmektedir (Zalım-Başbekleyen, 2018). Ortaokul son sınıf öğrencileri genel olarak ergenliğin ilk döneminde olup bağımsız olma ve kendi kimliğini oluşturma sürecinde duygusal problemler yaşar. Ayrıca yaşadığı bilişsel ve duygusal sorunlar kişiler arası ilişkilerini olumsuz etkiler (Şanlı Kula ve Yıldız, 2014). 8. sınıf öğrencileri bir taraftan ergenliğin vermiş olduğu zorluklar ile mücadele ederken bir taraftan ise ortaöğretim sınavına hazırlanma, ailenin başarıya dair beklentileri ve baskısı ile uğraşmak zorunda kalmaktadırlar (Çakmak vd., 2017). Ayrıca yapılan araştırmalarda 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı (Genç, 2013) ve matematiğe yönelik kaygısının (Dede ve Dursun, 2008; Taşdemir, 2015) ortaokulda okuyan diğler sınıf kademelerindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görölmüştür. Bu bağlamda 8. sınıf öğrencileri bir yandan ergenlik dönemi problemleriyle baş etmeye çalışırken diğler yandan da ortaöğretime geçişle ilgili oluşan kaygılar ile mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Öğrencilerin bu zorlu yaşantılardan daha az etkilenmesi için psikolojik iyi olma durumunun ve yılmazlık düzeylerinin artırılması gerekmektedir (Kaya ve Savrun, 2015).

Ergenliğin vermiş olduğu sosyal ve psikolojik zorluklarla mücadele eden ergen bir yandan da diğler insanlar ile ilişkilerini düzenleme ile karşı karşıya kalmaktadır (Turgut, 2015). Ergen, bu süreçte kendisine yardım edebilecek donanımlı bir yetişkin ile etkileşime girdiğinde kendisini güvende hissetmeye başlar ve yaşadığı problemlerin üstesinden daha çabuk gelir (Masten vd., 1990). Ergenler için en önemli destek kaynaklarından biri de öğretmen olmakla birlikte; bu süreçte destekleyici bir öğretmen yaklaşımı öğrencinin benlik saygısına, akademik başarısına, motivasyonuna katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Traş ve Arslan, 2013). Ayrıca ergenlerin algıladıkları öğretmen desteği ile başa çıkma becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (Bedel ve Kutlu, 2018). Bu nedenle öğrencilerin yaşam problemleriyle etkili bir şekilde başa çıkabilmeleri açısından zorlu yaşantılara maruz kalması ve işlevsel başa çıkma becerileri geliştirebilmesi için destekleyici öğretmen yaklaşımının önemli olduğu literatürde yer almaktadır. Zorluklar, öğrencilerin yeni yaşantılar deneyimlemesine, kendilerini tanımasına ve mücadele etme becerisi geliştirmesine katkıda bulunmaktadır. Bu zorlu yaşantılarla baş edebilen öğrenciler ise başarıma duygusunu tadacak ve hayatlarında karşılaşılabilecekleri zorlukları aşabileceklerine olan inançları geliştirecektir (Deci ve Ryan, 2002; Herrman vd., 2011). Öğrencilerin yaşadığı zorluklarla başa çıkma yetenekleri, yılmazlık düzeyleriyle doğrudan ilişkili olmakla birlikte bu durum genel başarılarını ve yaşam memnuniyetlerini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla işlevsel başa çıkma yollarını kullanarak başarılı olan ergenler; öz yeterlik duyguları yüksek, sosyal ve toplum tarafından önemsenen bir kişilik yapısına sahip olurlar (Masten, 1994). Yılmazlık, zorluklar

karşısında direnç gösterme ve olumlu bir tutumu sürdürme kapasitesini ifade ettiği bilinmektedir (Masten, 2018). Ayrıca yılmazlık, bireyin karşılaştığı zorluklarla mücadele edip zorlu olaylardan sonra hayata uyum sağlama süreci ve kendini toparlama gücü olarak da tanımlanmaktadır (Abaslı ve Polat, 2019; Masten, 2014). Bu bağlamda yılmazlıktan bahsedebilmek için bireyin risk faktörleri ile karşılaşması ve sahip olduğu koruyucu faktörlerini işe koşarak başarıya ulaşması gerekmektedir. Yılmazlıkta risk faktörleri; ekonomik yetersizlikler, ihmal, akademik başarısızlık, okul devamsızlığı, gelişimsel gerilikler, bilişsel yetersizlik ve ebeveyn ayrılığı olarak sıralanabilir (Demir ve Aliyev 2019). Yüksek zekâ, akademik başarı, sevginin egemen olduğu aile tutumları, olumlu sosyal ilişkiler, öz yeterlik duygusu, problem çözme becerileri, empatik anlayış ve yeni yaşantılara açık olma gibi özellikler koruyucu faktörlere örnek olarak verilebilir (Rutter, 2006). Yılmaz bir birey belirsizliğe tahammül edebilir, zorluklarla mücadele edebilir, travmatik olaylarla daha güçlü bir şekilde baş edebilir (Newman, 2002).

İşlevsiz bir ailede büyüyen, ekonomik olarak sıkıntı yaşayan, psikolojik rahatsızlıkları olan ebeveynlere sahip yılmaz bireylerle yapılan uzun dönemli boylamsal bir çalışmada, bu bireylerin koruyucu faktörlerinin sıklıkla eğitimin her kademesinde olumlu bir model olan, etkili öğretmenler olduğu tespit edilmiştir (Werner, 1993; 2002). Etkili öğretmenler öğrencilerinin güçlü özelliklerini bilmekle kalmaz öğrencilerin kendini tanımasına ve güçlü yönlerine dair farkındalıklarının artmasına yardımcı olur. Öğretmenler öğrencilerin zorluklar ile mücadele edip başarılı olmasında önemli bir koruyucu faktör olmakla birlikte öğrencinin yılmazlık düzeyini etkileme gücüne sahiptir (Brackenreed, 2010). Ayrıca öğretmenler öğrencilerin var olan yılmazlık düzeylerini ortaya çıkarmak için uygun ortamı oluşturabilmektedir. Öğretmenler öğrencilerin yılmazlık özelliklerini doğrudan etkilemese de, öğrenciye daha içten ve samimi davranarak, öğrenciye özgüven aşılayabilmekte, öğrencinin bireysel farklılığını dikkate alan bir sınıf iklimi oluşturabilmektedir (Öğülmüş, 2001).

Günümüzde çağdaş yaklaşımlar, öğrencilerin psikososyal gelişiminde risklere odaklanmak yerine yılmazlığın desteklenmesine yönelik çalışmalara odaklanılması gerektiği vurgusunu yapmaktadır (Özcan, 2005). Yılmaz öğrenciler okula karşı olumlu duygular beslemekle birlikte okulu aileleri tarafından karşılanmayan ihtiyaçlarını giderebilecekleri bir yer olarak görmektedirler (Henderson ve Milstein, 2003). Koruyucu faktörler arasında yer alan okul, öğretmenlerin öğrenciler ile olumlu bir etkileşime sahip olabileceği, yılmaz bireyler yetiştirebileceği bir atmosfere ve müfredata sahip olması gerektiği ifade edilmektedir

(Gürgan, 2006). Yılmazlık ile ilgili araştırmalar, öğretmen-öğrenci etkileşiminin çocukların hayatında güçlü bir koruyucu faktör olduğunu vurgulamaktadır (Johnson, 2008).

Sonuç olarak ergenlik dönemindeki birey birçok riskli ve zorlayıcı durum ile karşılaşabilmektedir. Bu zorlayıcı yaşantılar ile karşı karşıya kalan ergenin bu durumlar ile etkili ve işlevsel bir şekilde baş edebilmesi, zorluklar karşısında tekrar toparlanabilmesi, yaşama yeniden uyum sağlayabilmesi yani yüksek yılmazlık düzeyine sahip olması önemlidir. Öğrencilerin okulda geçirdiği zaman düşünüldüğünde, ailedeki bireylerden sonra, çocuk ve ergenlerin en fazla etkileşim içinde olduğu yetişkin birey öğretmenlerdir. Etkili ve işlevsel öğretmen-öğrenci etkileşimi, ergenin bu süreci daha rahat atlmasına ve gelişimine katkı sağlayabilir. Öte yandan yakın dönemde insanları etkileyen salgın hastalıklar ve doğal afetler ergenlerin yaşamını etkilemekle birlikte yılmazlığın önemini bir kez daha ön plana çıkarmıştır. Bu çalışmada öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrencinin yılmazlık düzeyi ile ilişkisi incelenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı 8.sınıf öğrencilerinin öğretmen-öğrenci etkileşimi ile öğrencilerin yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca araştırma kapsamında Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır.

İki alt çalışmadan oluşan bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Çalışma 1:

- Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği'nin Türk kültüründeki psikometrik özellikleri nasıldır?

Çalışma 2:

- Öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğrenci yılmazlığı demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğrenci yılmazlığı arasında ilişki var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanlar yaşamlarında zorluklar ile karşılaşabilirler. Zorlukla karşılaşan bazı bireyler yaşamlarında başarısızlık yaşayıp olumsuz etkilenirken bazı bireyler ise zorlayıcı olaylarla başa çıkıp hayatlarına daha güçlü bir şekilde devam etmektedir. Bireyin zorlu yaşantılara karşı dayanıklı olması için hayatında önemli bir yere sahip olan okulun, problem çözme becerisi gelişmiş, psikososyal yönden dayanıklı, akademik anlamda başarılı, psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek ve donanımlı bireylerin yetişmesi için gerekli düzenlemeleri yapması gerekir (Terzi, 2007). Okul sosyal ve akademik anlamda gelişmiş, psikolojik anlamda dayanıklı öğrenciler yetiştirmesinde, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin en temel faktör olarak görüldüğü ifade edilebilir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrencinin zorluklar ile karşılaştığında baş etme becerisini, mücadele etme durumunu, iyi olma halini, kendine güvenmesini ve toparlanmasını etkilediği düşünülmektedir. Etkili bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin varlığı öğrencilerin yaşayacakları problemlerden daha güçlü bir şekilde çıkarak yılmazlık düzeylerinin artmasına katkı sağlayabilir. Öğretmen-öğrenci etkileşimi tüm kademelerde önemli olmakla birlikte, bu etkileşime dair çalışmaların çoğunun okul öncesi kademesi ile yapıldığı görülmektedir. Ergenlik dönemindeki değişim ve gelişimler dikkate alındığında öğrencinin zor bir dönem geçirdiği söylenebilir. Ergenliğin getirmiş olduğu zorluklar ile mücadele eden 8. sınıf öğrencilerinin diğer yandan çoğu öğrenciler için zorlayıcı olan ortaöğretim sınavlarına hazırlanması gerekebilmektedir. Bu hazırlık süreci bir takım sorunları beraber getirdiği için ergenin bir yetişkin ile kuracağı yakın, samimi ve destekleyici ilişki, bu süreci daha rahat atlatmasını sağlayacaktır. Desteklenmeyen öğrenci ise kişiler arası ilişkilerinde anlaşılmadığını hissedecek gerilimler ve çatışmalar yaşayacaktır.

Uz Baş ve Yurdabakan (2017) yılmazlık ve okul ikliminin yaşam doyumunu yordama etkisini araştırdıkları çalışmalarında, okul iklimi ölçeğinin öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutunun, diğer alt boyutlara göre yaşam doyumu ile daha yüksek bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı araştırmaya göre öğretmen-öğrenci etkileşiminin geliştirilmesine dair çalışmaların yapılması önerilmektedir. Başka çalışmalarda benzer şekilde öğretmen-öğrenci etkileşimi ile ilgili çalışmaların yapılması önerilmektedir (Demirtaş Zorbas vd., 2016; İpek ve Terzi, 2010; McNeely ve Falci, 2004). Öğretmenler, öğrencilerin güçlü yönlerini fark etmesini sağlayıp gelişmesine yardımcı olabildikleri gibi öğrenciler için koruyucu faktörler içeren zengin etkinlikler ve çalışmalar yaparak olumlu okul iklimi oluşturabilirler. Bu çalışmalar arasında öğrencilere yaşam becerileri kazandırma, bakım ve

destek sağlama, net ve tutarlı sınırlar belirleme, olumlu kişiler arası ilişkiler geliştirme, anlamlı katılım için fırsatlar sağlama ve yüksek beklentileri hedefleme gibi kişisel gelişimini sağlamakla birlikte öğrencinin yılmazlık düzeyini de pozitif yönde etkiler (Henderson, 2012; Henderson ve Milstein, 2003).

Literatür incelendiğinde öğretmen-öğrenci etkileşimi ile ilgili araştırmaların daha çok öğretmen bakış açısı dikkate alınarak yapıldığı görülmektedir. Öğrenci perspektifinden, öğretmen-öğrenci etkileşiminin yapıldığı çalışmalar ise sınırlı olduğu görülmektedir (Uitto vd., 2018). Öğrencinin bakış açısına dayanan çalışmaların çok sınırlı olmasının yanında ülkemizde 8. sınıf öğrencilerinin perspektifine dayanan öğretmen-öğrenci etkileşimine dair çalışmaların yapılmadığı da görülmüştür. Ayrıca öğretmen-öğrenci etkileşimi ile öğrenci yılmazlığını araştıran çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın literatüre bu yönleri ile katkı sağlamasının yanı sıra; zorlayıcı yaşam olayları ile karşılaşan ergenleri anlamada ve onlara yardım etmede ailelere, öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan depreme bağlı olarak okullar bir süre kapalı tutulmuştur. Daha sonra eğitim-öğretim süreci başlatılmış olsa da öğrencilerin devam zorunluluğu dönem boyunca askıya alınmıştır. Öğrencilerin devam muafiyetine bağlı olarak verilerin toplanması okula devam eden öğrenciler ile sınırlı kalmıştır.

#### **1.5. Tanımlar**

**Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi:** Öğretmen ve öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik konularda birbirlerine karşı tutum ve davranışlarının tümü olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen-öğrenci etkileşimi memnuniyet, araçsal yardım ve çatışma olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Ang vd., 2020).

**Memnuniyet:** Öğretmen ve öğrenci arasındaki sıcak, samimi ve sevgi temelli etkileşim olarak ifade edilebilir (Sabol ve Pianta, 2012).

**Araçsal yardım:** Öğretmenin, öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda gerekli desteği sunması ve öğrencinin amaçlarına ulaşması için rehberlik etmesi ile birlikte öğrencinin de amaçlarına ulaşmasında öğretmeni destekleyici olarak görmesidir (Ang, 2005).

**Çatışma:** Öğretmen ve öğrenci arasında anlaşmazlıkların ve gerilimlerin olduğu uyumsuz bir etkileşim şeklidir (Paes vd., 2023).

**Yılmazlık:** Bireyin zorlayıcı ve stresli risk faktörlerine maruz kalmasına rağmen bireysel özellikleriyle birlikte fiziksel ve sosyo-ekolojik yapıları sayesinde beklenilenden daha iyi hayat yaşamasıdır (Ungar, 2011).

**Risk Faktörü:** Bireyin yaşamında olumsuz bir durumla karşılaşma ihtimalini artırabilecek değişken olarak kabul edilmektedir (Durlak, 1998).

**Koruyucu Faktör:** Bireyin karşılaşacağı risk faktörlerinin etkisini azaltan, kişinin zorluklara rağmen daha uyumlu bir hayat yaşamasına ve gelişmesine katkı sağlayan değişkenlerdir (Masten, 1994).

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde öğretmen-öğrenci etkileşimi ve yılmazlık ile ilgili kuramsal bilgi verildikten sonra konu ile ilgili araştırmalar sunulmuştur.

### 2.1. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi

Ortaokul öğrencileri gelişimsel olarak ön ergenlik döneminde yer almaktadır. Ön ergenlik bireyin fiziksel, sosyal, duygusal ve kişiler arası ilişkiler bağlamında hızlı değişim ve gelişimler yaşadığı bir evredir (Kuperminc vd., 2001). Birçok motivasyonel model, bireyin diğer insanlar ile etkileşim içinde olma ve insanlar ile bağ kurma ihtiyaçlarının temel bir gereksinim olduğunu savunur (Furrer ve Skinner, 2003). Öğrenciler için ebeveynden sonra etkileşimin en önemli olduğu yetişkin grubu öğretmenlerdir. Öğretmen ile kurulan ilişki eğitim-öğretim hayatında rol oynayan kilit bir unsurdur. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencinin okuldaki başarısı, duygusal gelişimi, sosyal becerileri ve davranışları üzerinde etkisi olduğu ifade edilmektedir (Demirtaş Zorbaz vd., 2016). Okullarda öğrenciler ile kurulan ilişkinin yapısından sorumlu asıl kişi veya kişiler öğretmenler olarak kabul edilmektedir. Bireye istenilen bir davranış, bilgi ve beceriyi kazandırmada öğretmen anlamlı bir rol oynamakla birlikte öğretmenin istendik davranışı kazandırmada öğrenciye yaklaşımı kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenle olumlu bir etkileşim içinde olan öğrenci bilgi edinmeye daha istekli ve iletişime daha açık olur (Semerci ve Semerci, 2004). Ayrıca öğretmenler öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerini geliştirmekte ve entellektüel düzeyini artırmakta önemli bir kaynak durumundadır (Pianta, 1997).

Öğretmen-öğrenci etkileşimi, doğası gereği, genel olarak Bowlby'nin (1970) ortaya koyduğu bağlanma teorisine dayandırılmıştır. Bu teoriye göre çocuk ile bakıcı arasındaki güvene dayalı bağlanma oluştuğunda çocuk çevresini tanıyacak, merakını giderecek ve başa çıkma becerisi kazanacaktır. Güvenli bağlanma ilişkisinde çocuk değerli olduğunu hissederek ve insanların güvenilir olduğuna dair düşünceler geliştirebilir. Güvensiz bağlanma durumunda ise çocuk özsaygı geliştiremeyip, ayrılma kaygısı yaşar ve riskli davranışlarda bulunur. Güvenli bağlanmanın oluşmadığı çocuk diğer insanlar ile yakın ilişkiler kurmakta zorlanmakta, çatışmalar yaşayarak ve bağımlı bir birey olma riski taşımaktadır (Wentzel, 2009). Öğretmen-öğrenci ilişkisi birinci derecede bir ilişki olmasa da bağlanma teorisi ilkelerine göre çocuk-bakıcı (genellikle anne) ilişkisiyle büyük bir benzerlik ve uyum

göstermektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumlu olması durumunda çocuk-bakıcı ilişkisiyle benzer sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir (Göktaş ve Gülay Ogelman, 2019; Pianta ve Stuhlman, 2004; Wentzel, 2009). Öğretmeni ile bağımlı bir ilişkisi olan çocuk ise öğretmenin olmadığı ortamlara girmekte çekingen davranışlar sergilemektedir. Bağımlı olan öğrenci sosyal ilişkilere ve okul etkinliklerine daha az katılım göstermektedir. Ayrıca öğrenci yalnız kalma kaygısı yaşamakta ve öğretmene daha fazla bağımlı olarak hareket etmektedir (Birch ve Ladd, 1996).

Pianta ve diğerleri (1995) ise bağlanma teorisine benzer şekilde öğretmen-öğrenci ilişkisini yakınlık, bağımlılık ve çatışma boyutları olarak ortaya koymuşlardır. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin bir özelliği olan yakınlık, pozitif bir iletişim oluşturur. Bu yakın ilişki öğrencinin öğretmeniyle paylaşımında bulunmasını kolaylaştırır, düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesine yardımcı olur ve zor bir durumla karşılaşınca öğretmeninden destek ve öneri almasını sağlar. Okul ortamında önemli bir konuma sahip öğretmenle etkileşim içinde olan çocuk, okula karşı olumlu duygular besler ve okuldaki etkinliklere daha motive bir şekilde katılır. Bağımlı öğretmen-öğrenci etkileşim boyutunda ise öğrenci öğretmenden ayrılamayan, kaygı ve korku düzeyi fazla, tek başına hareket etmekte zorlanan bir profil sergiler. Çatışmacı öğretmen-öğrenci ilişkisi de genel anlamda bir uyumsuzluğu ifade etmektedir. Bu öğrenciler üzüntü, öfke, kaygı gibi duygular yaşayabilir ve saldırgan davranışlar sergileyip kuralları ihlal edebilir (Birch ve Ladd, 1996). Olumsuz bir ilişki biçiminde öğretmen öğrenciye kazandırmak istediklerini kazandıramaz ve hedeflerine ulaşmakta zorlanır. Öğretmen, öğrenciler üzerindeki sınıf kontrolünü kaybeder ve öğrenci kazanımları edinemez. Sınıf ortamı can sıkıcı bir hal alır ve öğrencinin öğretmene duyduğu saygı ve sevgisi zedelenmeye başlar (Celep ve Erdoğan, 2002).

Yaşa bağlı olarak küçük çocukların öğretmenleri ile olan etkileşim biçiminin büyük çocuklara göre daha önemli olduğu literatürde yer almaktadır. Oysa öğretmenler ile olan ilişkiler tüm yaş gruplarında öğrencileri etkilemekle birlikte daha büyük yaşlarda ve ergenlik döneminde de önemini korumaktadır. Küçük yaş çocuklar için bağımlılık boyutu uygun olabilirken daha büyük çocuklar ve ergenler için araçsal yardım boyutu daha uygun olmaktadır (Ang vd., 2020). Araçsal yardım, öğretmenin öğrencilerin gelişim görevlerine göre onları desteklemesi, amaçlarına ulaşması için rehberlik etmesi ve öğrencinin ihtiyaçlarını gidermede onlara yardımcı olması olarak tanımlanmaktadır (Ang, 2005). Okul çağındaki ergenlerden derslerinde başarılı olmaları, akranları ve öğretmenleri ile iyi geçinmeleri ayrıca evde, okulda, toplumda belirlenen davranış kalıplarına uymaları beklenmektedir. Gelişimsel

olarak bu yeterlilik alanlarını karşılayan ergenler daha olumlu bir hayat yaşarlar (Masten ve Powell, 2003).

Öğretmen-öğrenci etkileşimi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğu öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimi memnuniyet ve çatışma boyutlarına göre ayırmaktadır. Memnuniyet boyutu güvene dayalı, yakın, tatmin edici bir etkileşim biçimi iken çatışma boyutu ise öğrenci ve öğretmenin problemler yaşadığı, gerilimlerin olduğu bir etkileşim olarak ifade edilebilir. Öte yandan çalışma grubunun ergenler olduğu düşünüldüğünde destekleyici bir yaklaşım olan araçsal yardım boyutunun açıklanması ihtiyacı gerekli görülmüştür. Bu kapsamda yapılan çalışmada öğretmen-öğrenci etkileşimi, memnuniyet, araçsal yardım ve çatışma boyutları dikkate alınarak açıklanmıştır.

### **2.1.1. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde memnuniyet**

Öğrencilerin başarılı bir hayat yaşaması için onlara güvenen ve destekleyen birilerinin olması her şeyden daha önemlidir (Krovetz, 2007). Memnuniyete dayalı öğretmen-öğrenci etkileşimi öğrencinin okula uyumunu kolaylaştırdığı gibi öğrencinin kendini geliştirmesine yardımcı olan ve riske karşı koruyan bir yaklaşımdır (Birch ve Ladd, 1997). Öğretmenleri ile kurulan yakın ve destekleyici bir ilişki öğrencinin zor durumlarda sığınacağı bir liman bulmasına ve risklere karşı koruyucu faktör olup öğrencinin enerjisini derslerine ve okulun diğer etkileşim alanlarına kanalize etmesini sağlayacaktır (Ang vd.,2020; Yurduseven vd., 2022). Etkili öğretmenler genel olarak öğrenciler ile güvene dayalı yakın ilişkiler kuran, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda onlara yardım eden, olumlu bir sınıf iklimi oluşturan eğitimcilerdir. Bu yaklaşım tarzı öğrencinin psikolojik iyi oluşuna, kendini değerli hissetmesine, motive olmasına, potansiyelinin farkına varmasına ve var olan potansiyelini sergilemesine katkı sağlar (Wentzel, 2009). Ayrıca öğretmen-öğrenci etkileşiminin kalitesi; okul başarısı, okula aidiyet duygusu, öz yeterlilik, hedeflerine ulaşma yolunda çaba göstermeyle ilişkilendirilmiştir (Furrer ve Skinner, 2003). Özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler okulda bulunan personel tarafından değer gördüğünü ve sevildiğini hissettiği zaman okula bağlılıkları artar ve duygusal yönden pozitif bir yaşamları olur. Ayrıca bu öğrenciler daha az istenmeyen davranışlar sergilerler (Blum vd., 2002). Öğretmenler öğrencileri önemseyip desteklediğinde, öğrencilere adil davrandığında, ergenlerde sigara içme, madde kullanma, şiddete başvurma, erken yaşta cinsel ilişki yaşama, alkol kullanma, intihar düşünceleri ve girişimleri gibi riskli sağlık problemlerinin başlama olasılığını düşürmektedir (McNeely ve Falci, 2004).

Öğrencilerine güvenen, onları destekleyen, öğrencilerinin bireysel farklılıklarına değer veren, öğrencilerden beklentileri yüksek olan ve beklentilere ulaşmak için öğrencinin çabasını takdir eden, onlara saygı duyan okullar, öğrencilerin yılmazlığını geliştirmeye doğrudan ilişkilidir (Krovetz, 2007). Yılmazlığı geliştirmek öğretmenin ya da bir yetişkinin bilgi yüklemesi değildir. Yılmazlık özellikleri çocuğun, ergenin ya da yetişkinin karşılaştığı zorluklar ile fırsatların toplam etkileşimi sonucu oluşur (Werner, 2000). Öğretmenlerin, öğrenciler ile olan etkileşimleri öğrencilerin yılmazlık becerilerinin geliştirilmesinde çok önemli bir rol oynar. Öğretmenler sınıf ortamında bu becerileri geliştirebilecek birçok olanağa sahiptir. Örneğin öğrenci merkezli bir yaklaşım sergileyen öğretmen, öğrencinin özgüven geliştirmesine ve daha özerk davranmasına yardımcı olabilir. Öğrencileri sürece dâhil edip öğrencinin başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamasına ve kendisini tanımasına katkıda bulunabilir. Yılmazlık bireyle ilgili olduğu gibi bireyin çevresiyle kurduğu ilişki ve çevresel olanakların sunduğu koruyucu faktörlere de bağlıdır (Morrison ve Allen, 2007).

Johnson (2008) riskli grupta yer alan öğrencilerin görüşlerine göre yaptığı araştırmasının sonucunda öğrencilerin yılmazlığını geliştiren öğretmenlerin bazı özellik ve uygulamalara sahip olduklarını belirtmiştir. Bu destekleyici öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaç duyması halinde kendilerinden rahat bir şekilde yardım alabileceği bir ilişki içinde olurlar. Öğrencilerin kaygı ve endişeleriyle aktif bir şekilde ilgilenirler. Okulda öğrencilerin esenliklerini sağlamak, zorbalık ve taciz ile baş etmek için bir yetişkin olarak gerekli mesleki becerilerini kullanırlar. Ayrıca öğrencilerin bağımsız bir şekilde öğrenmeleri için gerekli bilgi ve beceriyi verirler. Öğrencilerin zorlu olaylar karşısında yaşadıklarıyla empati kurup onları anlamaya çalışırlar, öğrencilerin risklerle baş etmesi için olumlu stratejiler önerirler. Bahsedilen tüm bu uygulama ve özellikler aslında günlük rutin yaşantılardır. Öğretmenlerin genel olarak bu yaklaşım tarzını çok sık kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri dinlemesi, onların yaşam tarzları ve dünya görüşlerine saygı duyması önemlidir. Öğretmenler, insani dokunuşlar ile öğrencilere sosyal destek sunmaktadırlar (Brackenreed, 2010; Wentzel, 2009).

### 2.1.2. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde araçsal yardım

Öğrenciler genel anlamda öğretmenleri ile olan ilişkilerinden memnun olmakla birlikte sevgi, şefkat ve yakınlığa dair duygusal ihtiyaçlarının çoğunu aile ve arkadaş ortamından sağlamaktadırlar. Öğretmen bu ihtiyaçlarının giderilmesi noktasında, aile ve arkadaş grubundan sonra gelmektedir. Öğrenci için öğretmeni ile kurduğu duygusal desteğin katkıları göreceli olmakla birlikte, her yaş grubu için öğretmen-öğrenci etkileşim boyutu olan araçsal yardım önemli ve destekleyici bir ilişki biçimidir (Wentzel, 2012). Öğretmenin öğrenciye uygun yaklaşımı öğrencinin araçsal yardım davranışları sergilemesinde doğrudan ve olumlu etki oluşturmaktadır (Kozanitis vd., 2007).

Araçsal yardım öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda öğretmeninden yardım istemesi, öneri alması ve öğretmenin kendisine rehberlik etmesine dayalı, öğretmenini bir kaynak olarak görmeye dair algı derecesidir (Ang, 2005; Suldo vd., 2014). Araçsal yardım genel anlamda öğrencinin öğrenmesi için öğretmenin zaman ve emek verdiği somut destek olarak tanımlanmaktadır. Araçsal yardım öğrencinin akademik başarısı ve okul aidiyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir (Wong vd., 2018). Araçsal yardım, memnuniyete göre daha somut olup öğrencinin amacına ulaşması için besleyici ve kolaylaştırıcı etkileşim biçimidir. Araçsal yardım öğrencilerin motivasyon düzeyini artırırken, kaygı düzeylerinin ise azalmasını sağlar (Federici ve Skaalvik, 2014). Suldo ve diğerleri (2009) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğretmenden alınan duygusal destek ve araçsal yardımın öğrencinin psikolojik iyi oluşu ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Destekleyici öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrencinin akademik bilgi edinmek için yardım arayışı içine girmesine ve sosyal kabul ile ilgili olumlu algılar kazanmasını sağlar (Wu vd., 2010).

Öğretmenin öğrenciye yardımcı olup onu desteklemesi, ona rehberlik etmesi öğrencinin öğretmene güven duymasını sağlamaktadır. Öğretmenine güvenen öğrencinin ise akademik anlamda daha başarılı, sosyal anlamda daha girişken, istedik davranışlar sergileyen ve psikolojik anlamda daha pozitif duygulara sahip olması beklenmektedir (Özer vd., 2023). Öğrenciler, hem akademik hem de duygusal konularda öğretmenlerin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin yardıma ihtiyacı olan öğrencilere destek sunması, öğretmen-öğrenci etkileşimini geliştirip öğrencilerin okulu terk etme riskini azaltmaktadır (Krane vd., 2017). Ayrıca destekleyici öğretmen yaklaşımı duygusal problemleri olan öğrencilere faydalı olmakla birlikte, öğrencinin akademik konularla ilgili pozitif duygu ve düşünceler edinmesini sağlamaktadır (Bahçetepe ve Meşeci Giorgetti, 2015).

### 2.1.3. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde çatışma

Öğretmenler öğrencilerin hayatının şekillenmesinde en büyük paydaşlardan biridir. Öğretmen öğrencinin geleceğinin şekillenmesine, öğrencinin duygularını anlamasına, hedeflerine ulaşmasına destek olabileceği gibi öğrencinin gelişimini olumsuz etkileyip çatışmalar ve gerilimler yaşamasına da neden olabilmektedir. Çatışmacı öğretmen-öğrenci etkileşimi uyumsuz bir etkileşim olarak ifade edilebilir. Çatışmaya dayalı bir etkileşim biçimi öğrencinin kendini sınıfta tehdit altında hissetmesine, duygularını anlamada ve aktarmada zorlanmasına ve davranış problemleri yaşamasına neden olmaktadır (Liman, 2021; Paes vd., 2023). Bu olumsuz etkileşim bireyin yaşamını uzun süre etkileyebilir. Yetişkinler ile yapılan bir çalışmada ilkokul öğretmenleri ile ilgili düşünceleri sorulduğunda aradan uzun zaman geçmesine rağmen olumsuz öğretmen davranışlarını unutmadıkları görülmüştür. Bu olumsuz öğretmen tutumları ise otoriter, ilgisiz, öğrencinin kendisini değersiz hissetmesine neden olan yaklaşım, fiziksel ve psikolojik şiddet uygulanan ve sınıf içinde öğrenciler arasında ayrımcılığın olduğu davranışlar olarak belirtilmiştir. Aradan geçen zamana rağmen bu yetişkinlerin öğretmenlerine karşı öfke besledikleri görülmüştür (Polat, 2022). Hamre ve Pianta (2001) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi kademesinde öğretmeniyle çatışma temelli bir etkileşimi olan öğrencilerin 8. sınıfta akademik başarısızlık ve davranış problemleri yaşama riskiyle karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiştir. Öğretmeniyle çatışmaya dayalı bir etkileşime sahip öğrencilerin öğretmenlerine daha fazla saygısızlık yaptığı, verilen görevleri yapmaya daha az istekli olduğu ve olumlu sosyal davranışları daha az sergiledikleri görülmüştür (Huan vd., 2012).

Okul, ergenin sosyal ve duygusal gelişimi için kritik bir öneme sahiptir. Ortaokul öğrencileri ergenlik dönemine bağlı olarak içsel sıkıntılar ve diğer insanlar ile ilişkiler kurmakta zorluklar yaşayabilmektedir. Bir öğretmen ile uzun dönemli yakınlık temelinde ilişki geliştiremeyen öğrenciler, kendini yetersiz ve dışlanmış hissederler (Kuperminc vd., 2001). Olumsuz öğretmen-öğrenci etkileşimi öğrencinin motivasyonunu düşürmekte ve öğrencinin başarısına zarar vermektedir (Gehlbach vd., 2012). Bond ve diğerleri (2007) öğrencinin kendini okula ait hissetmesinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin büyük bir payı olduğunu vurgulamaktadır. Aynı çalışmada ortaokul döneminde kişiler arası çatışma yaşayan, öğretmenleri ile zayıf ilişkileri olan öğrencilerin daha sonraki yıllarda zihinsel sağlıklarının olumsuz etkilendiği, madde kullanma ihtimallerinin arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca olumsuz etkileşim biçiminin okulu bitirememeye ile güçlü bir ilişkisi bulunmuştur.

## 2.2. Yılmazlık

Bu bölümde yılmazlık kavramı ve tarihsel gelişimi, risk faktörleri, koruyucu faktörler, olumlu sonuçlar ile yılmazlık modelleri açıklanmıştır.

### 2.2.1. Yılmazlık kavramı ve gelişimi

1970'li yıllara kadar insanları psikolojik, sosyal ve davranışsal olarak ele alan bilimsel araştırmaların çoğu önleyici bakış açısı yerine sorun odaklı bir yaklaşım ile durumu ele almışlardır. Doğal olarak bu araştırmalar daha çok hastalık, uyumsuzluk, ruhsal bozukluk vb. istenmeyen durumlar ile ilgilenmişlerdir. Sadece psikopatolojik bir bakış açısıyla olaylara bakan çalışmalar, önleyici çalışmalara, doğal olarak, sınırlı bir katkı sağlamışlardır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Hayatlarında risk faktörleri olan ve dezavantajlı konumda olan ergenler ile yapılan bazı boylamsal çalışmalarda, ergenlerin bir kısmı yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde psikopatolojik sorunlar yaşamasına rağmen büyük bir kısmı hayatlarına başarılı bireyler olarak devam etmişlerdir (Benard, 1991; Werner ve Smith, 1992).

Benzer psikolojik rahatsızlık ve risklere maruz kalmasına rağmen insanların bir kısmı yaşadıkları psikolojik problemler sonucunda gündelik yaşamlarına dönmekte zorlanırlar. Bazıları ise zorlu yaşam olaylarını daha kolay atlattırlar. Yılmazlık kavramı, zorlayıcı yaşantılara rağmen bazı bireylerin nasıl sağlıklı kaldıkları, nasıl hayatlarına devam ettikleri ve nasıl baş etme becerilerini geliştirip daha güçlü bir şekilde hayata devam ettikleri gerçeğini öğrenmeyi içeren bir kavram olarak literatürde yer almaktadır (Richardson vd., 1990). İnsanların güçlü yönleriyle ilgilenen çalışmaların sayısı gittikçe artmaktadır. Günümüzde ruh sağlığı çalışmaları pozitif bir bakış açısı kazanmaya başlamakla birlikte bireylerin zayıf kaldığı özelliklerden ziyade güçlü yönlerini ortaya çıkarmaya çalışan araştırmalara odaklanmıştır (Kararımak, 2006). Pozitif psikolojideki yılmazlık yaklaşımı bireyin gelişimine ve olumlu hedeflerine yönelmektedir. Bu açıdan pozitif psikoloji, bozukluk ve yetersizlikler yerine bireyin sağlıklı ve güçlü yönlerine vurgu yapmaktadır (Masten ve Powell, 2003).

Psikoloji, hayattaki psikopatolojik rahatsızlıkları iyileştirmek yerine bireyin güçlü özellikleri ile çalışılmasına ve bireyde olumlu davranışlar geliştirmeye doğru bir değişim içerisindedir. Pozitif psikolojiye göre hastalıklara veya psikopatolojiye çok fazla odaklanmak bireyin hayatını anlamlı kılan olumlu ve güçlü özelliklerini göz ardı etmesine neden olmaktadır. Psikoloji, insanların zorluklarla mücadele etmesine, hayatta kalmasına yardımcı

olmanın ötesinde, bireyin kendi gelişimini destekleyici nitelikleri fark etmesine ve önleyici çalışmalara yönelmesine imkân vermelidir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin ilgilendiği konulardan “Resilience” kavramı, Latince “resilire” kelimesinden gelmekte olup “geri sıçrama” anlamına sahiptir. Resilience ayrıca geri tepme, eski haline dönebilme, elastike olma anlamlarına da gelmektedir (Demir ve Aliyev, 2019; Doğan, 2015). Resilience; kendini toparlama gücü (Kaya ve Demir, 2017; Terzi, 2006; 2007), psikolojik dayanıklılık (Basım ve Çetin, 2011; Parmaksız, 2020; Yıldız ve Kahraman, 2021), psikolojik sağlamlık (Gizir, 2007; Güloğlu ve Kararımak, 2010) ve yılmazlık (Demir ve Aliyev, 2019; Gürkan, 2006; Öğülmüş, 2001; Özbay ve Aydoğan, 2019) gibi farklı kavramlar ile Türkçe’ye tercüme edilmiştir. Bu araştırmada resilience kavramı “yılmazlık” olarak kullanılmaktadır.

Yılmazlık bireyin yoğun stres yaşayabileceği, hayatını riske sokacak sıkıntılı olaylar karşısında direnebilmesi ve bu psikolojik baskıya rağmen olumlu bir hayat sürdürmesi olarak tanımlanmakla birlikte evrensel bir tanıma sahip değildir (Rutter, 1999; 2006). Yılmazlık bireyin hayatını ciddi şekilde etkileyen olumsuz yaşantılar, kötü deneyimler olmasına rağmen bireyin istenilen, başarılı bir hayata adapte olmasıdır (Luthar vd., 2000). Güçlü (2022) ise yılmazlığı zor yaşantılardan sonra bireyin önceki halinden daha sağlıklı ve uyumlu olması olarak tanımlamıştır. Ayrıca bireyin zorlu yaşam olayları sonucu oluşan olumsuz durumlara karşı başarılı olması veya bu durumlara uyum sağlama kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır (American Psychological Association, t.y.). Başka çalışmalarda ise yılmazlık bireyin kişisel özellikleri ve çevresiyle olan etkileşiminin sonucunda zorlayıcı olayların etkisinin değiştirilmesi olarak nitelendirilmektedir (Fraser vd., 1999; Rutter, 1999). Yılmazlık sadece bireyde var olan bir özellik değildir. Bireyin psikolojik iyi olma hali ile ruh sağlığını içinde bulunduğu kültürel yapı ve bağlamlar tarafından da etkilenmektedir. Bireyin kendisini koruyacak sosyo-ekolojik faktörleri fark etmesini sağlamak, kişinin şimdi ve gelecek zamanda yaşayabileceği olumsuzluklara karşı ihtiyaç duyacağı baş etme becerilerini kazanmasına olanak sağlamaktadır. Yılmazlık bir hedef olmamakla birlikte bireyin genel anlamda işlevsel ve uyumlu bir hayat yaşamasının yolu olarak kabul edilmektedir (Ungar ve Theron, 2020).

Yılmazlık tanımlarının ortak noktalarına bakıldığında, yılmazlığın dinamik bir sistem, geliştirilebilecek bir özellik olduğu; risk ve koruyucu faktörleri barındıran olumlu bir yaşam ile sonuçlanan bir süreci vurguladığı görülmektedir (Işık, 2016). Yılmazlık genel anlamda bireyin psikolojik iyi oluşunu veya çevresiyle pozitif bir etkileşimini ya da ikisinin bir arada olduğu davranışsal uyumu ifade eder (Masten vd., 1990). Yılmazlık düzeyi yüksek birey zorluklara karşı daha dayanıklı, belirsizliğe karşı tahammülü daha yüksek ve travmatik yaşam

olayları karşısında daha başarılı bir duruş sergiler (Newman, 2002). Yılmazlık bir kişilik özelliği değildir. Yaşamının belirli dönemlerinde farklı riskler karşısında yılmazlık düzeyleri değişebilir. Bundan dolayı bireyin hayatının her anında tüm sıkıntılara karşı, yılmazlık özelliklerini sergilemesini beklememek gerekir. Birey bazı olaylar karşısında direnebilir ve gelişebilirken başka bir olay karşısında direnemeyip mücadele etme gücünü yitirebilir (Masten ve Powell 2003; Rutter, 2006). Yapılan tanımlar dikkate alındığında, yılmazlık özelliklerine sahip bir bireyin normalin üstü bir riske maruz kalmasına rağmen beklenenin üstünde başarılı bir yaşam sürdürmesi gerekmektedir. Yılmazlık bireyin, ailenin ve okulun birbirleri ile olan etkileşimi yoluyla gerçekleşen bir süreçtir (Brooks, 2006). Yılmazlıktan bahsedebilmek için bireyin riskli veya stresli bir durum ile karşılaşması ve koruyucu faktörleri sayesinde başarılı bir uyum ve gelişim süreci sağlaması yani olumlu sonuçlar elde etmesi gerekmektedir. Aşağıda risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlar açıklanmıştır. Ayrıca bölüm sonunda yılmazlık ile ilgili bazı modeller sunulmuştur.

### **2.2.2. Risk faktörleri**

Risk faktörleri bireyin hayatının geri kalan kısmında sıkıntı yaşama ihtimaline neden olabilecek dinamiklerdir. Risk faktörleri ile ilgili ilk dönemlerde yapılan çalışmalar, tek bir risk durumu üzerine odaklanmakla birlikte daha sonraki araştırmalar bireyin hayatındaki risklerin tümünün kümülatif bir şekilde bireyi etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Masten ve Powell, 2003). Riskten bahsedebilmek için sorunların insidansının normal toplumdakinden fazla olması gerekir (Luthar ve Zelazo, 2003). Bireyin çocukluk ya da ergenlik döneminde riske maruz kalması, sonraki yaşamında aksamalara neden olabilmektedir. Bireyin bu zorlu yaşantılarla karşılaşması ve bunlarla baş edebilmesi ise psikolojik anlamda daha güçlü bir birey olarak karşımıza çıkmasını sağlamaktadır.

Yılmazlık risk ile karşılaşma sonucu ortaya çıkar. Herhangi bir risk ile karşılaşmayan bireyin başarılı olması onu yetkin veya başarılı birey yapabilir ama yılmaz bir birey yapmaz. Bu bağlamda bazı araştırmacılar yılmazlığın kişinin risklere rağmen değil riskler sayesinde ortaya çıktığını savunmaktadırlar (Demircioğlu ve Yoldaş, 2019; Walsh, 1998). Rutter (1987) benzer şekilde önemli olanın riskten kaçmak değil; riskle baş etmek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bireyi psikolojik risklerden koruyan dört farklı süreçten bahsetmiştir. Bunları; riskin etkisini azaltmak, riske bağlı birbiriyle ilişkisiz olumsuz tepkileri azaltmak, kişinin bu süreçte özsaygı geliştirmesi ve yeni fırsatların oluşması olarak belirtmiştir.

Bireyin zorlayıcı bir olay veya stresör ile karşılaşması her zaman olumsuz bir durum değildir. Stres ile kademeli olarak karşılaşma, bireyi daha sonra yaşayabileceği risklere karşı korur. Bireyin karşılaştığı stresten başarılı çıkması, bireyin yeterli olduğuna dair inanç geliştirmesini sağlar. Birey karşılaşacağı zorluklarla baş edebileceğine dair özgüvene sahip olur (Rutter, 1987; 2006; Werner, 2000). Bireyin yönetebileceği, kısmi zorlayıcı olaylar gelişimini destekler ve yüksek risk ile karşılaşma durumunda kişinin uyumu ve başarısı için önemli bir rol oynar (Masten ve Powell, 2003; Rutter, 1987). Stresli olaylar ile koruyucu faktörler denge içinde olduğu sürece, riskin yüksek olduğu durumlarda bile birey baş etme mekanizmaları sayesinde normal gelişim gösterip başarılı bir uyum sağlanabilir. Lakin risk etmeni koruyucu faktörleri baskıladığı zaman, yılmazlık düzeyi yüksek olan birey bile sıkıntı yaşayabilir (Werner, 2000).

Uyum problemleri, hayatın farklı alanlarında kendini farklı biçimlerde gösterebilmektedir. Bir tek sorun üzerinde yorum yapmak yerine, bu problemleri etkileyen faktörleri bilmenin daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Çocuk ve ergenler için risk faktörlerini azaltır veya koruyucu faktörleri artırır ya da her ikisi birlikte yapılabilirse yaşamın ilerleyen dönemlerinde daha başarılı bireyler yetiştirilebilir (Durlak, 1998). Riskin varlığı olumsuz bir sonucun olacağını garanti etmemekle birlikte, olumsuz bir durumun çıkma olasılığını artırmaktadır. Çocuklar ve ergenler için risk faktörleri; okulu bırakma veya suç teşkil eden davranışlarda bulunma ihtimalini artıran bireysel, ailesel ve çevresel risk etmenleridir (Jenson ve Fraser, 2015). Aşağıda risk faktörleri; bireysel risk faktörleri, ailesel risk faktörleri ve çevresel risk faktörleri olarak açıklanmıştır.

### ***2.2.2.1. Bireysel risk faktörleri***

Risk insanların yaşam dengesini etkilemekte, bireyin stres ve gerilim yaşamasına neden olmaktadır. Yılmazlıktan bahsedebilmek için bireyin risk ile karşılaşması gerekmektedir (Topcu ve Demircioğlu, 2020). Öte yandan herkes için geçerli bir risk faktörü bulunmamaktadır. Bir kişi için zorlayıcı ve strese neden olan bir durum başka bir birey için farklı olabilmektedir (Vella ve Pai, 2019). Kişisel farklılıkları dikkate almakla birlikte literatür incelendiğinde bireysel risk faktörleri; bilişsel yetersizlik, akademik başarısızlık, ihmal (Demir, 2017; Durlak, 1998), erken doğum, olumsuz yaşam olayları, kronik hastalıklar (Gizir, 2007), hiperaktivite (Coleman ve Hagell, 2007), fiziksel sağlık problemleri, öğrenme güçlüğü (Durlak, 1998), genetik bozukluklar (Kararmak, 2006; Gizir, 2007), düşük benlik saygısı (Karataş ve Cakar, 2011) olarak bahsedilmektedir.

### **2.2.2.2. Ailesel risk faktörleri**

Birey ve toplum için aile kavramı önemli olmakla birlikte, çocukların ruh sağlığı üzerinde de ciddi bir etkiye sahiptir (Özkan, 2022). Aile içi dinamikler işlevselliğini kaybettiğinde veya negatif bir görünüm kazandığında birey üzerinde ciddi bir risk faktörü kaynağı olabilir. Ailedeki risk faktörleri çocukların yaşamlarını olumsuz etkilemektedir. Literatür incelendiğinde çocuklar için ailesel risk faktörleri; tek ve genç ebeveyne sahip olmak (Kararımak, 2006; Werner, 2000), ebeveynin psikolojik sıkıntılarının olması, ebeveynler arasındaki çatışmalar, olumsuz ebeveyn tutumları (Hammen vd. 2000; Gizir, 2007; Kararımak, 2006), kalabalık aile, ebeveyn ayrılığı (Demir, 2017; Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009), suça bulaşmış ebeveyne sahip olma, yıkıcı davranış sergileyen kardeşe sahip olma (Coleman ve Hagell, 2007), ebeveyn işsizliği, ebeveynin madde kullanımı (Demircioğlu ve Yoldaş, 2019) gibi risk faktörleri olarak belirtilmiştir.

### **2.2.2.3. Çevresel risk faktörleri**

Yılmazlık ile ilgili çalışmalar tek bir risk durumundan daha çok risklerin toplam etkisinin var olduğu bir görüşe doğru evrilmiştir (Garmezy, 1993; Kararımak, 2006). Ayrıca ekolojik bakış açısına göre yılmazlık bireysel bir özellikten daha çok çevrenin etkisiyle gelişmektedir. Bu bağlamda risk faktörleri bireysel olabileceği gibi çevresel koşullara da bağlıdır. Örneğin dezavantajlı bir toplumda yaşamak çocuğun başarısı üzerinde kişisel özelliklerine göre daha güçlü bir etkiye sahip olabilir (Luthar ve Zelazo, 2003). Literatür incelendiğinde, düşük sosyo-ekonomik düzey ve yoksulluk (Demir, 2017; Durlak, 1998), evsiz kalmak (Kararımak, 2006; Werner, 2000), terör (Kararımak, 2006), çocuk ihmal ve istismarı (Demircioğlu ve Yoldaş, 2019; Gizir, 2007; Kararımak, 2006), yetersiz barınma, toplumda suç oranının fazla olması (Coleman ve Hagell, 2007), toplumsal şiddet, savaş, doğal afet (Demircioğlu ve Yoldaş, 2019) gibi çevresel risk faktörlerinden bahsedilmektedir.

### **2.2.3. Koruyucu faktörler**

Bireyin doğasında var olan kendi kendini iyileştirme sürecinde, bireyin risk faktörlerini derinlemesine incelemek yerine bireyin sahip olduğu koruyucu faktörleri geliştirmeye odaklanmak daha anlamlı olacaktır. Koruyucu faktörler stresin, travmanın ve riskin etkisini azaltır, bireyin iyileşmesini ve gelişmesini sağlar (Henderson, 2012). Koruyucu faktörlerin varlığı bireyi çevresel ve biyolojik risklere karşı korumakla kalmaz aynı zamanda başka koruyucu faktörlerin oluşmasını ve gelişmesini de destekler. Örneğin bir öğrencinin öz saygısının yüksek olması daha kolay arkadaş edinmesine katkı sağlayacaktır (Werner, 2000).

Koruyucu faktörler kişiyi her olay ve durum karşısında yılmaz bir birey yapmaz. Riskin büyüklüğü karşısında koruyucu faktörler etkisiz kalabilir. Böyle durumlarda koruyucu faktörler bireyin yetersiz kaldığı yaşam olaylarının veya yüksek risklerin etkisini azaltarak daha rahat bir uyum süreci yaşamasına yardımcı olur (Masten vd., 1990).

Bazı faktörlerin çocuk ve ergenleri koruduğunu bazılarının ise zarar verdiğine dair genel bir kanı olmakla birlikte evrensel anlamda bireyi koruyan ortak koşullar yoktur. Örneğin ebeveyn yokluğu bir risk faktörü olarak görülmekle birlikte; istismarcı bir ebeveynin yokluğu bireyi koruyabilmektedir (Ungar, 2004). Koruyucu faktörler arasında esnek bir karaktere, destekleyici bir ebeveyne, yüksek zekâya ve olumlu bir okul yaşantısına sahip olmak yer almaktadır. Çünkü bu özelliklere sahip kişiler yüksek riskler karşısında daha pozitif sonuçlar göstermişlerdir (Masten vd.,1990). İlişkinin niteliği, olumlu benlik algısı, gelişmiş bir oto kontrol, bulunduğu ortamda adil bir yaklaşım, temel ihtiyaçlara kolay ulaşma imkanı, maneviyat duygusu, kültürel bağlılık bireyin yılmazlığını olumlu yönde etkilemektedir (Ungar vd., 2014). Etkili bir ebeveyne ve sıcak bir aile ortamına sahip olmak, gelişmiş sosyal destek sistemlerinin olması, iyi bir okulda okumak birey için riskle karşılaşma durumunda koruyucu faktörlerdir. Kişiyile ilgili olan iyi bir bilişsel gelişim, özgüven, özsaygı, umutlu olma, öz düzenleme becerilerine sahip olma, hayatın yaşamaya değer olduğuna inanma gibi özellikler ise risk ve stres durumunda birey için tampon işlevi görür (Masten, 2001; Masten ve Powell, 2003). Werner (1995) koruyucu faktörlerin; bireyin kişisel özelliklerinden, aile dinamiklerinden ve yaşadığı sosyal çevresiyle etkileşiminden beslendiğini vurgulamıştır. Çalışmada koruyucu faktörler benzer şekilde bireysel koruyucu faktörler, ailesel koruyucu faktörler ve çevresel koruyucu faktörler olmak üzere üç başlıkta açıklanmıştır.

### ***2.2.3.1. Bireysel koruyucu faktörler***

Yılmazlık ile ilgili yapılan ilk çalışmalar bireysel özelliklere vurgu yapmıştır. Zorlayıcı olaylar karşısında başarılı olan çocukları yenilmez veya süper çocuklar olarak ifade etmişlerdir. Bu ifade yanlış anlaşılmalara neden olabilir. Çünkü yenilmez demek zorluğa karşı daimi bir dayanıklılığı ifade eder; oysa her insanın bir dayanma sınırı vardır. Ayrıca yılmazlık birkaç özel çocuğa ait bir özellik değildir. Yılmazlık insanın doğasında var olan ve kendi kendini düzeltme ile gelişmeye yönelik bir süreç ve kapasitedir (Anthony, 1987; Benard, 1995; Rutter, 2006; Walsh, 1998; Werner ve Smith, 1992).

Bireysel özellikler kişinin yaşına göre farklılıklar gösterse de genel anlamda bireysel koruyucu faktörler; bireyin bir sorun karşısında çözüm üretme becerisi, öz yönetim becerileri,

hayata dair umudunun ve inancının olması ve yaşamını anlamlı bulması olarak kabul edilir (Rutter, 1987). Yılmazlık ile ilgili yapılan yorumların pek çoğu bireyin yüksek riskli olaylar karşısında başarılı bir hayat yaşamalarının kişisel özelliklerden kaynaklandığını savunmuşlardır. Bu görüş başarıyı bireysel bir özellik olarak görmenin yanında başarısızlığın da kişinin kendi yetersizliğinden kaynaklandığı düşüncesini desteklemektedir. Bireyin yılmazlık düzeyinin ailevi ve çevresel etmenler ile değiştirilebileceği kabul edilmekle birlikte çocuğun kişisel özellikleri büyük bir öneme sahiptir. Örneğin risk sabit tutulduğunda ciddi psikopatolojik rahatsızlıkları olan ebeveyn ile yaşayan çocuklarda, yüksek zekâyâ sahip olanlar kendisinden düşük zekâyâ sahip çocuklara göre daha iyi uyum sağlayıp daha başarılı olurlar (Luthar ve Zelazo, 2003). Ayrıca istismar edilmiş çocuklarla yapılan bir çalışmada bireyin zorluklar karşısında toleransının yüksek olması, yüksek benlik saygısı, bilişsel yeniden değerlendirme yapabilmesi, saldırganlığın az olması ve güvenli bir bağlanmaya sahip olması bu çocuklar için koruyucu faktörlerdir (Fritz vd., 2018).

Literatür incelendiğinde birey için koruyucu faktörler; sosyal beceri, öz yeterlik (Benard, 1995; Brooks, 2006; Rutter, 2006; Uz Baş ve Yurdabakan, 2017), problem çözme becerisi, öz saygı (Benard, 1995; Uz Baş ve Yurdabakan, 2017; Werner, 2000), yüksek zeka (Brooks, 2006; Luthar ve Zelazo, 2003; Masten, 2001; Masten vd., 1990; Masten ve Powell, 2003; Rutter, 2006; Werner ve Smith, 1992), esnek bir karaktere sahip olmak (Brooks, 2006; Masten vd., 1990), olumlu benlik algısı (Ungar vd., 2014), özgüven, öz saygı (Brooks, 2006; Masten, 2001; Masten ve Powell, 2003), geleceğe olumlu ve umutlu bakmak (Benard, 1995; Masten, 2001; Masten ve Powell, 2003) olarak karşımıza çıkmaktadır.

### ***2.2.3.2. Ailesel koruyucu faktörler***

Ergenlerin ihtiyaçlarını karşılama ve onları yetiştirme konusunda en büyük sorumluluk ailelere aittir (Brooks, 2006). Tutarlı, yakın ve destekleyici bir ebeveyn tutumu, ergenlerin iyi olma hali üzerinde ciddi bir etkiye sahiptir (Masten, 2001). Aile üyelerinin destekleyici ve şefkatli yaklaşımı akademik başarıyı artırdığı gibi riskli davranışta bulunma olasılığını düşürmektedir (McNeely ve Falci, 2004). Birden fazla risk faktörüne sahip bireylerin oluşturduğu gruplarda olumlu bir aile tutumunun güçlü bir koruyucu faktör olduğunu göstermektedir. Duygusal anlamda aileleri tarafından desteklenen ergenlerin daha az sorun yaşama ihtimali olduğu görülmüştür (Luthar ve Zelazo, 2003).

Bir yetişkinin öğrenciyle ilgilenmesi, onu desteklemesi öğrenci için olumlu davranış geliştirme becerisi açısından temel oluşturmakta ve öğrencinin yetişkini rol model almasını

sağlamaktadır. Bireyin eğitimi ile aile üyelerinin ilgilenmesi ergen için koruyucu bir faktördür (Öğülmüş, 2001). Yapılan çalışmalarda yılmaz bireylerin fiziksel görünüşleri, zekâları, kişilik özellikleri ne olursa olsun onları koşulsuz kabul eden en az bir kişinin varlığı önemli bir etkidir. Bu durum dikkate alındığında yetersiz bir ebeveyne sahip ergenler için çevresindeki diğer bireyleri (büyük kardeşleri, aile büyükleri veya öğretmenleri) desteklemek daha mantıklı ve kolay olabilir (Werner, 2000). Ayrıca ebeveynlerin düşük beklentiler içinde olması ergenler için zararlı olsa da ciddi derecede işlevsiz ailelerde bu durum gençler için olumlu bir sonuç doğurabilir (Luthar ve Zelazo, 2003).

Daha önce yapılan çalışmalarda olumlu ve destekleyici aile ilişkileri (Fritz vd., 2018; Luthar ve Zelazo, 2003; Masten, 2001; Masten vd., 1990; Masten ve Powell, 2003; Rutter , 2006; Uz Baş ve Yurdabakan, 2017), olumlu anne çocuk ilişkisi, eğitimli ebeveyne sahip olmak (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009), ailenin çocuğun gerçekleştirebileceği yüksek beklentilere sahip olması (Demircioğlu ve Yoldaş, 2019; Gizir, 2007), ilgili ve etkili ebeveyne sahip olmak (Brooks, 2006; Fritz vd., 2018; Masten, 2001; Masten ve Powell, 2003; Öğülmüş, 2001) koruyucu faktörler arasında yer aldığı görülmektedir.

### **2.2.3.3. Çevresel koruyucu faktörler**

Bireyin kalıtımsal olarak genlerinin yılmazlık üzerinde etkisi olduğundan, yılmazlık kavramını saf bireysel odaklı bir yapı olarak açıklamak yanlış olacaktır. Çünkü yılmazlık bireyin çevresel bir risk faktörü ile karşılaşması durumunda ortaya çıkar. Yılmazlık ile ilgili yapılan çalışmalar yılmazlığın bireyin kişisel bir özelliği olduğu kadar bulunduğu çevrenin etkisinin varlığını da ortaya koymuştur (Rutter, 1993; 1996; Theron vd., 2013; Ungar, 2011). Bu bağlamda yılmazlık bireyin kendisini güçlü kılacak süreçlere katılmasıdır. Zorluklar ile karşılaşan ergenin koruyucu ve teşvik edici etkileşimlere katılması çevresel dinamiklerden etkilenmektedir. Aslında bu etkileşim sürecine katılım ailenin, okulun ve toplumun etkilerini barındırmaktadır (Ungar vd., 2014).

Okullar, doğası gereği öğrenciler için koruyucu faktörler barındıran önemli bir kurumdur. Okul personelinin birçoğu farkında olmadan koruyucu faktörleri öğrencilere verirler. Yılmazlık düzeyi yüksek bir toplum oluşturma sürecinde okulların daha aktif rol alabilmeleri için okuldaki tüm paydaşların özellikle öğretmenlerin koruyucu faktörleri daha iyi anlaması gerekir. Öğretmenler öğrenciler ile gün içinde kaliteli zaman geçirme konusunda önemli bir rol üstlenirler. Geçirilen kaliteli zaman öğrencilerin yılmazlık düzeyleri üzerinde ciddi bir etki oluşturmaktadır (Ge vd., 2022; Henderson, 2012). Okullar öğrenciler ile saygıya

dayalı destekleyici bir ilişki geliştirdiklerinde, öğrencilerin yılmazlık düzeylerine katkı sağlayacaktır. Olumlu okul yaşantıları ve öğretmen-öğrenci etkileşimi öğrenciler için risk etmenlerine karşı önemli bir koruyucu faktördür. Öğretmenler kötü yaşam koşullarına sahip öğrencilerin psikososyal yönden olumlu bir hayat yaşamaları sürecinde önemli bir konuma sahiptirler (Liebenberg vd., 2016). Ayrıca zorlu yaşam olayları karşısında başarılı olan çocukların, tanınmalarını sağlayacak kadar üstün becerilere sahip olmasalar da bir hobi veya ilgi alanlarının olduğu görülmüştür. Okullar öğrencilerin ders dışı etkinliklerle bu becerileri kazanabilecekleri bir ortamdır. Özellikle öğretmenler öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini fark edip ergenlerin o alanlarda gelişmesini destekleyebilirler. Bu ilgi alanları ergenlerin sorumluluk edinmelerini, özsaygı oluşturmalarını, farkındalık kazanmalarını sağlar; bu durum da bireyin yılmazlık düzeyini geliştirir (Öğülmüş, 2001).

Literatür incelendiğinde birçok koruyucu faktörden bahsedilmiştir. Bunların; olumlu akran ilişkileri (Uz Baş ve Yurdabakan, 2017), olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimi (Ang vd., 2020; Birch ve Ladd, 1997; Henderson, 2012; Henderson ve Milstein, 2003; Johnson, 2008; Krovetz, 2007; Liebenberg vd., 2016; Masten vd., 1990; Morrison ve Allen, 2007; Wentzel, 2009; Werner ve Smith, 1992; Zhu vd., 2022), olumlu sosyal ilişkiler (Benard, 1995; Rutter, 2006), okul (Gürkan, 2006; Henderson, 2012; Masten, 2001; Masten ve Powell, 2003), maneviyat duygusu, kültürel bağlılık (Ungar vd., 2014), ekonomik gelir, toplum tarafından yüksek sosyal destek (Durlak, 1998; Fritz vd., 2018) olduğu görülmektedir.

#### **2.2.4. Olumlu sonuçlar**

Rutter'ın (2000) yaptığı çalışmada zorlayıcı bir hayata sahip, stresi yoğun yaşayan, çoklu risk faktörlerinin etkisinde olan bireylerin bile yarısından fazlasının zorlukları aştığı ve gelişmeye devam ettikleri görülmüştür. Risk, uyumsuzluk ile ilgili iken yılmazlık ise riskin şiddetine bağlı olarak nispeten olumlu sonuçları ifade etmektedir. Olumlu bir uyum sürecinden bahsedebilmek için bireyin risk durumuna maruz kaldığında beklenilenden bariz ölçüde daha iyi sonuçlar elde etmesidir. Bir risk karşısında bireyin başarılı bir sonuç göstermesi farklı alanlar için genelleme yapmaya yetmez. Çünkü yılmazlık ya hep ya hiç olgusu değildir (Luthar ve Zelazo, 2003).

Destekleyici tutum ve davranışlar olumsuz yaşantıların etkisini azaltır (Richardson vd., 1990). Okullarda yılmazlığın güçlendirilmesi ile ilgili yapılan çalışmalar, öğrencilerin, ailelerin ve toplumun karşılaşılabileceği risklere karşı bir set çeker ve öğrencilerin pozitif gençlik gelişimine destekte bulunur. Bu çalışmalar öğrenciyi riske karşı koruyup, koruyucu

faktörleri geliştirmekle kalmaz, bireyin başarılı bir yetişkin olması için uygun ortam oluşturur (Brooks, 2006).

### **2.2.5. Yılmazlık modelleri**

Yılmazlık ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Aşağıda yılmazlık ile ilgili sırasıyla Kobasa'nın Arabuluculuk Modeli, Benard'ın Yılmazlık Modeli, Richardson'ın Yılmazlık Modeli ve Yılmazlıkta Ekolojik Model açıklanmıştır.

#### **2.2.5.1. Kobasa'nın arabuluculuk modeli**

Kobasa (1979) yılmazlığı zorlu yaşam olaylarıyla karşılaşma ve zorlu yaşam olayları ile baş etme olarak açıklamıştır. Ayrıca yılmaz bireyler ile ilgili bazı ortak özelliklerden bahsetmektedir. Yılmaz bireyler, karşılaştığı problemlerde kontrolün kendisinde olduğuna ve değiştirebileceği durumların varlığına inanmaktadır. Bu inançları sayesinde yaşamdaki zorluklar karşısında kendilerini daha güçlü hissetmektedirler. Bu düşünce yapısı yılmaz bireylerin zorluklarla baş etmesinde koruyucu faktör olarak kabul edilebilir. Hayatında amaçları, değerleri olan ve kendisini bulunduğu ortama ait hisseden kişiler herhangi bir zorluk karşısında daha dayanıklı bir davranış biçimi gösterirler. Yaşamlarında gelişim için farklı yaşantılara açık olan esnek kişiler stresli olayları değişim için bir fırsat olarak görüp zorluklara meydan okuyan kişilerdir. Bu kişiler zorlu olayları daha iyi bir gelişim için heyecan verici olarak görürler. Yapılan araştırmada benzer şekilde yoğun strese maruz kalan bireylerin, sağlıklarını kaybetmeleri beklenen bir durum olmasına rağmen sağlıklarını korudukları tespit edilmiş ve bu durum yılmazlık özelliklerine bağlanılmıştır.

#### **2.2.5.2. Benard'ın yılmazlık modeli**

Benard (1991) koruyucu faktörlerin bireyin ailesinden, okul yaşantısından ve toplumsal yapıdan beslendiğini belirtmiştir. Bahsedilen üç yapının çocukların bakımını sağlaması, desteklemesi, ihtiyaçlarını gidermesi, bireyin potansiyelini açığa çıkaracak yüksek beklentileri oluşturması, karar verme sürecine aktif bir şekilde yer alması ve sorumluluk bilincini oluşturması bireyin yılmazlık düzeyine katkı sağlayacaktır. Bireyin bu üç yapının birinde risk faktörlerinin varlığı halinde bireyin koruyucu faktörleri diğer iki yapı tarafından karşılanmaktadır. Benard modeline göre yılmaz bireyler sosyal becerileri yüksek, insan ilişkileri güçlü, başkalarının duygularını önemseyen, yeni yaşantılara ve değişime açık, esnek bir kişiliğe sahiptir. Bu bireylerin problem çözme becerileri diğer bireylere göre daha fazla gelişmiştir. Bu bireyler psikososyal zorluklar ile karşılaştıklarında alternatif çözümler

bulabilirler. Ayrıca yılmaz bireyler özerk bir yapıya sahip olup kendisi ve çevresi hakkında gerçekçi yorumlar yapabilen, bağımsız bir şekilde sağlıklı karar verebilme kapasitesine sahiptirler. Gerçekçi amaçları vardır ve geleceğe yönelik pozitif bir bakış açısına sahip sabırlı bireylerdir.

### ***2.2.5.3. Richardson'ın yılmazlık modeli***

Richardson modeline göre insan biyolojik, sosyal ve ruhsal bir varlık olup dengesini (homeostaz) korumak için istikrarlı bir mücadele içindedir. İnsan hayatında sürekli zorluklar ve stresörler ile karşılaşır. Modele göre bireyin daha fazla yılmazlık özelliklerine sahip olabilmesi için riskler ile karşılaşması, riskten etkilenmesi, yaşam dengesinin bozulması ve düzeni yeniden oluşturması gerekir. Modele göre insanın dengesi bozulduğunda belirsiz bir şekilde uzun bir süre duramaz. Birey, sonuç her ne olursa olsun yeni bir denge kuracaktır. Bireyi riskten korumak yerine risklere karşı dayanıklı ve dirençli hale getirmeye çalışmak daha işlevsel olacaktır. Yılmaz birey zorlu, stresli ve yıkıcı olaylar ile karşılaştığında geçici olarak dengesi bozulabilir, hayatının bazı bölümlerinde aksamalar yaşayabilir. Yılmaz birey zamanla var olan probleme çözüm yolları bulacak, kendi becerilerini geliştirecek ve ruhsal bütünlüğünü koruyacaktır. Birey bir sonraki benzer sıkıntıda yaşamış olduğu deneyime bağlı olarak daha iyi çözüm yolları bulacaktır (Richardson vd., 1990).

### ***2.2.5.4. Yılmazlıkta ekolojik model***

Ekolojik model Bronferbrenner'in (1979) Ekolojik Sistemler Teorisi'ne dayanmaktadır. Ekolojik Sistemler Teorisi'nde bireyin davranışları ve gelişiminin çevresiyle etkileşimi sonucunda oluştuğu savunulmaktadır. Bu iki yönlü etkileşim göz önüne alındığında birey hem olumsuz durumlardan etkilenir hem de olumsuz durumları etkiler. Ekolojik sistemler teorisi birbiriyle etkileşim halinde olan dört faktörden bahseder. Mikrosistem, bireyin içinde yaşadığı aile, okul, mahalle gibi doğrudan ilişki içinde olduğu ebeveyn, öğretmen arkadaş gibi yakın etkileşim alanlarını kastetmektedir. Mezosistem, mikrosistemler arasındaki bağlar ve etkileşimlerdir. Çocuk için düşündüğümüzde öğretmen-ebeveyn, arkadaş-öğretmen gibi bağlamlar arasındaki ilişki çocuk için mezosistemleri oluşturmaktadır. Ekzosistemde çocuğun direkt bağlantısının olmadığı bir yapının çocuğun mezosistemindeki bağlamları etkilemesi sonucu oluşan sonuçları kapsamaktadır. Ayrıca ebeveynler bir kişi veya bir sistem tarafından olumsuzluk yaşadığında, bu durum çocuğu dolaylı olarak etkileyebilir. Örneğin aile dostlarından birinin ebeveyni psikolojik olarak kötü etkilemesi, çocuk bakımında aksamalara neden olabilmektedir (Masten vd., 1990). Makrosistem ise bireyin yaşadığı

toplum ve kültürle alakalı olan kısımdır. Makrosistemler diğer bağlamsal sistemlerin tamamına etki etmektedir. Bu bağlamda çocuk tüm bu sistemlerdeki hareketlerden etkilenmektedir.

Yılmazlığı bireyin üstün bir özelliği olarak kabul etmek başarısızlık durumunda kişinin kendisinin hatalı olduğuna dair psikolojik baskı hissetmesine neden olur. Oysa sosyal ekolojik bakış açısı kişinin hem risklere maruz kalmasını engeller hem de koruyucu faktörlerin gelişimini sağlar (Ungar ve Liebenberg, 2013). Ungar'a (2011) göre yılmazlık bireyin bir özelliğinden daha çok bireyin çevresiyle girdiği etkileşimin ve çevrenin kendisine sağladığı imkânların bir sonucu olarak ortaya çıkar. Çünkü bireysel özellikler bireyin karşılaşabileceği zorluklarla baş etmede yüksek oranda belirleyici bir kıstas değildir. Ekolojik bir bakış açısı ile oluşturduğu bu model bazı bireylerin neden başarılı olduğunu bazı bireylerin ise neden başarısız olduğunu dört ilke ile açıklamıştır: merkeziyetçilik, karmaşıklık, atipiklik ve kültüre görelilik.

Merkeziyetçilik ilkesine göre yılmazlıkta bireyin olumlu bir gelişme göstermesinde kendi bireysel özelliklerinden ziyade bireyin çevre ile etkileşimi ve çevrenin kendisine sunduğu fırsatlara önem vermesi ile ilişkilidir. Ekolojik yaklaşım, önce çocuğun yaşadığı ortamın doğasına, sonra çocuk ile çevrenin etkileşimine ve son olarak olumlu gelişim için çocuğun kişisel temayülüne odaklanır. Karmaşıklık ilkesi, nedensellik bağlamında yılmazlıkla ilgili sonuçları anlamamanın zor olduğunu savunur. Sonuçlar çevrenin çocuğa sağladığı imkânlar, çocuk ve çevrenin uyumu ile çocuğun sağlanan olanaklardan faydalanma durumuna ayrıca zamana göre değişiklik göstermektedir. Yılmazlığın bu karmaşıklık ilkesine göre, olumlu sonuçlar üzerinde ekolojik yapının kişisel özelliklerden daha büyük bir etkiye sahip olduğunu savunur. Atipiklik ilkesi ise dikkatimizi kişisel özelliklerden daha çok süreçlere vermemiz gerektiğini savunur. Aynı davranışın bütün koşullarda her zaman doğru ya da her zaman yanlış olmadığını vurgular. Bu bakış açısıyla bağlamsal etkileşimlere bir gözlemcinin gözünden değil bir katılımcının gözünden bakmamız gerekebilir. Özellikle kaynakların sınırlı olduğu ortamlarda genel anlamda kabul görmeyen bir tutum çocuk için koruyucu bir faktör olabilir. Kültüre görelilik ilkesine göre yılmazlık ile ilgili çalışmalarda inançların, değerlerin, gelenek ve göreneklerin dikkate alınması gerekir. Çocuktan beklentiler ile kültürel beklentiler birbirine ne kadar yakın ise bireyin yılmaz olarak görülme ihtimali o derece yüksek olur. Bireyin zorlu yaşam olayları karşısında gelişmesi ve büyümesi hem kültürel hem de tarihsel anlamda bireye yüklenen kodlar ile alakalıdır. Ekolojik modele göre yılmazlığın daha iyi anlaşılması için bakış açımızı çocuğun gelişimine katkı sağlayan çevresel koşullara vermemiz

gerektiğinin altı çizilmektedir (Ungar, 2011). Yılmazlık ekolojik modeline göre, sosyal ekolojiler, risk karşısında olumlu sonuçlar elde edilebilmesinde ciddi bir etkiye sahiptir. Özellikle okullar çocuğun sosyal ekolojilerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu anlamda okulların ve öğretmenlerin öğrencinin yılmazlığını geliştirmede özel bir sorumluluğu vardır (Theron, 2016).

### 2.3. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğrenci yılmazlığı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu bağlamda yılmazlık kavramı ile öğretmen-öğrenci etkileşimiyle ilişkili olan okul aidiyeti, okul iklimi ve algılanan öğretmen desteği gibi değişkenlerin bir arada araştırıldığı çalışmalar sunulmuştur.

Koçhan ve Aypay (2024) tarafından yapılan çalışmada yılmazlık psiko-eğitim programının 8. sınıf öğrencilerinin yılmazlık, okula bağlanma ve okul tükenmişliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma Mardin ili Kızıltepe ilçesinde eğitimine devam eden 54 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada deney grubuna 8 oturumdan oluşan yılmazlık psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Plasebo grubuna yılmazlık ile ilgili olmayan 7 oturumluk medya-okuryazarlığı çalışmaları yapılmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırmada grupların son test puanlarına göre deney grubunun lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İki ve altı aylık izleme testlerinde de etkinin devam ettiği görülmüştür. Yılmazlık psiko-eğitim programının yılmazlık ve okula bağlanma düzeyini artırmada ve okul tükenmişliğini azaltmada etkili olduğu belirtilmiştir.

Kılınç ve Uz Baş (2023) ortaokul öğrencilerinin özyeterlik, sosyal ilişkiler ve okul aidiyeti değişkenlerinin öğrencilerin psikolojik sağlamlık (yılmazlık) düzeyinin yordayıcıları olup olmama durumunu araştırmışlardır. Araştırma Muğla'da eğitimine devam eden 323 kız, 320 erkek olmak üzere toplam 643 ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler ile yapılmıştır. Araştırmada özyeterlik, sosyal ilişkiler ve okul aidiyetinin öğrencilerin yılmazlık puanlarını yordamada varyansın %65.2'sini açıkladığı görülmüştür. Çalışmada ergenlerin bir grup veya topluluğa aidiyet gereksiniminin yüksek olduğu ve bu ihtiyacın giderilmesinde okula karşı duygusal bağlılığın önemli bir değişken olduğu belirtilmiştir. Öğrencinin kendini okula ait hissetmesinde ise öğrencinin akran ve öğretmen ilişkisi önemli bir değişkendir. Öğrencinin okul personelinden yakınlık hissetmesi ve ihtiyacı olduğunda

destek alabileceği bir ilişkiye sahip olması öğrencinin yılmazlığı üzerinde pozitif bir etki yaratacağı belirtilmiştir.

Liman (2021) öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrencilerin duygu düzenleme ve duygularını ifade etme becerilerini yordama durumunu araştırmıştır. Çalışma grubunda 71 kız 75 erkek olmakla birlikte toplamda 146 okul öncesi öğrencisi ile 22 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşı 5-6 arasında değişmektedir. Öğretmen öğrenci etkileşim alt boyutları olan çatışma ve yakınlık boyutları ile duygu düzenleme alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çatışma ve yakınlık boyutları duygu ifade etme puanları üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Işık ve Çelik (2020) yaptıkları çalışmada ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerini, sosyal kaygı, sosyal dışlanma, sınıf ve cinsiyet durumlarına göre incelemişlerdir. Çalışmaya 7, 8, 9, 10 ve 11. sınıfta eğitimine devam eden toplam 521 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 258'i kız öğrenci iken 263'ü erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre psikolojik sağlık düzeyi, sosyal kaygı ve sosyal dışlanmanın her iki boyutu (görmezden gelinme ve dışlanma) ile negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sosyal kaygı, görmezden gelinme ve dışlanmanın psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucuna göre psikolojik sağlık düzeyi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Göktaş ve Gülay Ogelman (2019) yaptıkları çalışmada öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencinin okula uyum düzeyinin yordayıcısı olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmaya ait veriler Samsun ili Vezirköprü ilçesinde eğitimine devam eden 72 kız ve 61 erkek olmakla birlikte toplam 133 okul öncesi öğrencisi ile 7 kadın öğretmenden elde edilmiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkisindeki uzlaşma ve yakınlık boyutları varyansın %16'sını açıklamakla beraber öğrencinin okula uyum düzeyinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutlarından olan bağımlılık boyutunun ise öğrencinin okula uyum düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Sert Ağır (2018) yaptığı çalışmada ergenlerde psikolojik sağlık ile okul tükenmişliği ve internet bağımlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma İstanbul ili Kadıköy ilçesinde eğitim hayatlarına devam eden 157 kız ve 159 erkek öğrenci olmak üzere toplam 340 ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik sağlık ile internet bağımlılığı arasında zayıf düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunurken; psikolojik sağlık ile okul tükenmişliği arasında orta düzeyde negatif yönlü bir

ilişki bulunmuştur. Ayrıca internet bağımlılığı ile okul tükenmişliği arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Turgut ve Eraslan Çapan (2017) ergenlerin algıladığı sosyal destek ve okul bağlılığının psikolojik sağlık (yılmazlık) düzeyini yordama durumunu incelemiştir. Veriler Afyonkarahisar ilinde eğitim hayatına devam eden 1022 lise öğrencisinden elde edilmiştir. Çalışma, 533 kız öğrenci ve 489 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Algılanan sosyal destek ve okul bağlılığının, öğrenci yılmazlığının anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerden algılanan sosyal destek ve öğretmen bağlılığı boyutlarının yılmazlığı pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Aynı çalışmada ergenlerin yeteri kadar destek hissetmediklerinde kendilerine zarar verme davranışlarının ortaya çıktığı belirtilmiştir. Öğretmen desteğinin öğrenciye daha iyi bir yaşam sağlayacağı vurgulanmaktadır. Ayrıca okul, bireyin psikolojik doyum sağlanmasında önemli bir yapı olduğu ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin bu doyumda en büyük paya sahip olduğu vurgulanmıştır.

Uz Baş ve Yurdabakan (2017) ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık (yılmazlık) düzeyleri ve okul ikliminin öğrencilerin yaşam doyumlarını yordamadaki etkisini araştırmışlardır. Araştırma İzmir ilinde iki farklı resmi devlet ortaokulunda eğitimine devam eden 127 kız ve 127 erkek olmak üzere toplam 254 ortaokul öğrencisiyle yapılmıştır. Okul iklimi ve yılmazlığın yaşam doyumunun yordayıcıları olduğu ve varyansın %33'ünü açıkladığı belirtilmiştir. Ayrıca okul iklimi ölçeğinin öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutu diğer boyutlara göre yaşam doyumunu ile daha yüksek bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Aynı araştırmaya göre nitelikli öğretmen-öğrenci ilişkisinin, öğrencilerin yılmazlık düzeyleri üzerinde anlamlı ve güçlü bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Topbay (2016) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık (yılmazlık) düzeyleri ile öğrencilerin algıladığı sosyal destek ve öğrencinin aile işlevleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde eğitimine devam eden 93 kız ve 95 erkek olmak üzere toplamda 188 ortaokul öğrencisinden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre algılanan sosyal destek ve aile işlevlerinin yılmazlığı anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Ayrıca algılanan sosyal desteğin alt boyutu olan öğretmen desteğinin, yılmazlığın %31'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencisinin öğretmenlerden algıladığı desteğin öğrencinin zorluklarla baş etmesinde, akademik başarısına katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Ayrıca olumlu bir öğretmen-öğrenci

ilişkisinin öğrencinin sosyalleşmesine destek sağlayıp yılmazlık düzeyini artıracığına vurgu yapılmıştır.

#### **2.4. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Aşağıda yurt dışında yapılmış olan ve öğretmen-öğrenci etkileşimi ile yılmazlığın bir arada ele alındığı çalışmalar sunulmuştur.

Ge ve diğerleri (2022) Çin’de kırsal kesimde yaşayan ve ebeveynlerinin iş bulma amacıyla başka şehirlere gitmesine bağlı olarak aile üyelerinden ayrı kalan 271 öğrenciyle boylamsal bir araştırma yapmışlardır. Araştırma kapsamında toplamda iki defa veri toplanmıştır. Geride kalan çocukların yılmazlık, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve ebeveyn-çocuk ayrılığına bağlı travma sonrası stres bozukluğu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre cinsiyet etkisi sabit tutulduğunda öğrencinin yaşı ve yılmazlığı ile ayrılığa bağlı travma sonrası stres bozukluğunu negatif yönde yordamıştır. Ayrıca olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin travma sonrası stres bozukluğunun etkisini hafifleten koruyucu bir faktör olduğu tespit edilmiştir.

Wang ve diğerleri (2022) yoksul Çinli ailelerin çocuklarıyla yapılan çalışmada toplamda 898 çocuktan en düşük sosyoekonomik düzeye sahip 235 çocuk örneklem grubuna seçilmiştir. Ebeveyn-çocuk bağlanması ile öğretmen-öğrenci ilişkileri arasında risk faktörü olan utangaçlığın aracı rolü ve yılmazlığın düzenleyici rolü araştırılmıştır. Sonuçlara göre öğretmen-öğrenci etkileşiminin kalitesi, ebeveyn-çocuk bağlanmasının geliştirilmesine bağlıdır. Ayrıca pozitif psikoloji perspektifine göre yılmazlığı artırmak öğretmen-öğrenci etkileşimi ve kalitesi üzerinde olumlu bir etki oluşturmaktadır. Utangaçlığın öğretmen-öğrenci ilişkisi ve ebeveyn çocuk bağlanması ile negatif ilişkisi bulunmuştur. Yapılan araştırmaya göre yoksul çocuklar arasında yılmazlık düzeyinin artırılması utangaçlığın öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerinde olumsuz etkilerini tamponladığı görülmüştür.

Zhu ve diğerleri (2022) Covid-19 döneminde yılmazlık ile öğretmen-öğrenci etkileşiminin ergenler üzerindeki koruyucu rolleri ve akran zorbalığını araştırmışlardır. Araştırma Çin’de azınlıkların yoğun olduğu bir bölgede 4. ve 11. sınıfta okuyan toplam 3662 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akran zorbalığının daha çok bilişsel problemler ile ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen-öğrenci etkileşimi ile yılmazlığın

ruhsal iyi oluş için teşvik edici bir koruyucu faktör olduğu ve ayrıca akran zorbalığının ruh sağlığı üzerinde etkisini azalttığı tespit edilmiştir.

Liebenberg ve diğerleri (2016) öğrencilerin okul personeliyle kurdukları ilişkilerinin, okul bağlamlarındaki deneyimlerinin risk ve koruyucu faktörlerle ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma aile ve toplumdaki dezavantajlı gençlerin yaşamış oldukları risk faktörlerinin etkisinin okul ve öğretmenler tarafından nasıl hafifletildiğinin ve koruyucu faktörleri nasıl artırdığını konu edinmiştir. Araştırmaya Kanada, Yeni Zelanda ve Güney Afrika'dan toplamda 2387 genç katılmıştır. Araştırma sonucunda okul personelinin koruyucu faktörler ile toplumsal ve ailesel riskler arasındaki ilişkiyi düzenlemede önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkilerinin olumlu olması öğrencilerin yılmazlığı üzerinde büyük bir anlama sahiptir.

Sanders ve diğerleri (2016) risk altında olan gençlerin yılmazlığını geliştirmede öğretmenlerin rolünü araştırmışlardır. 2009-2016 yılları arasında yürütülen boylamsal çalışma 520 yüksek riskli, 400 düşük riskli olmak üzere toplamda 920 genç ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek risk grubundaki öğrencilerin öğretmenler ile olumlu ilişkiler geliştirme olasılığı diğer gruba göre daha düşüktür. Ayrıca olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin her iki grup içinde yılmazlığı pozitif yönde etkilediği görülmek ile birlikte yüksek riskli gençlerin sonuçları düşük risk grubundaki gençlerin sonuçlarından daha anlamlıdır. Öğretmenlerin duygusal desteği, risk düzeyi yüksek olan grup için daha iyi sonuçlar oluşturmaktadır

Johnson (2008) tarafından Avustralya'da 8 yıllık boylamsal ve nitel olan çalışmaya 9-12 yaş arasındaki 55 öğrenci katılmıştır. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki mikro düzeydeki ilişkiler incelenmiştir. Öğrencilere göre kendilerine yakın davranan ve saygı duyan, bilgi almak istediklerinde onlara gerekli bilgiyi veren iyi öğretmenlerle rutin etkileşimlerinin öğrencilerin risk karşısında yılmazlık düzeyleri üzerinde ciddi bir etkiye sahip olduğu görüldü. Araştırma sonucunda öğrencilerin ifadelerine göre öğretmenlerin etkileme imkânına sahip alanlarda “küçük şeylere” dikkatlerini vererek çocukların hayatında anlamlı ve kalıcı etkiler bırakabilirler.

Morrison ve Allen (2007) okul bağlamlarının öğrencilerin yılmazlık düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Sınıf, okul, akran ve okul-aile ilişkileri çerçevesinde; yeterlilik, özerklik, amaç belirleme, problem çözme, başarı motivasyonunun risk ve yılmazlık ile bağlantısına odaklanmaktadır. Çevrenin riski azaltabilecek veya koruyucu faktörleri artırabilecek ve yılmazlığı geliştirebileceği ilkesine dayanmaktadır. Resmi uygulamalar,

müfredatlar öğrencilerin yılmazlığı üzerinde etkili olsa da asıl önemli husus öğretmenlerin öğrenciler ile günlük etkileşimleri olduğunu vurgulamışlardır.



### 3. YÖNTEM I

Bu bölümde Türk kültürüne uyarlanan Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Ölçeği'nin psikometrik özelliklerine ait bilgiler yer almaktadır. Aşağıda sırasıyla araştırma modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada Öğrenci-Öğretmen Etkileşim Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmaktadır. Bu araştırma ölçek uyarlama çalışmasıdır.

#### 3.2. Çalışma Grupları

Araştırma kapsamında ölçek uyarlama süreci için ortaokul 8. sınıfa devam eden 13-14 yaş aralığında bulunan öğrencilerden oluşan 3 farklı gruptan toplam 1286 veri toplanmıştır. Çalışma grubu 1, pilot uygulamanın yapıldığı gruptur. Çalışma grubu 2, ölçek uyarlamadaki asıl uygulama için verilerin toplandığı gruptur. Çalışma grubu 3 ise test tekrar test güvenilirliği için verilerin elde edildiği gruptur. Aşağıda çalışma grupları hakkında detaylı bilgi verilmiştir.

##### 3.2.1. Çalışma grubu 1

Ölçek uyarlama sürecinde hazırlanan taslak formun uygulandığı 300 öğrenciden elde edilen veri grubudur. Çalışma grubu 1'den elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizi ve cronbach alpha değerleri incelenmiştir. Veriler değerlendirildiğinde iyi bir uyum sağladığı görülmüştür.

##### 3.2.2. Çalışma grubu 2

Çalışma grubu 2 ise ölçeğin asıl uygulamasının yapıldığı gruptur. Rastgele seçilen 16 okuldaki 871 öğrenciden oluşmaktadır. Elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçüt bağıntı geçerliği için 82 öğrenciye ise farklı iki ölçek daha verilmiştir. Okul Aidiyet Ölçeği ve Eğitim Değeri Algısı Ölçeği ile ilişkisini incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçüt bağıntı geçerliğini sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca cronbach alpha değerlerine bakılmış ve iyi bir değere sahip olduğu görülmüştür.

### 3.2.3. Çalışma grubu 3

Çalışma grubu 3 ise ölçeğin test tekrar test güvenilirliği için çalışma grubu 1 ve çalışma grubu 2’de yer almayan farklı öğrenci grubuna uygulanmıştır. Test tekrar test güvenilirliği için 115 öğrenciye 15 gün arayla ölçek uygulanmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Öğrenci-Öğretmen Etkileşim Ölçeği’nin uyarlama çalışması kapsamında ölçüt bağıntı geçerliğini incelemek için Okula Aidiyet Ölçeği (OAÖ) ve Eğitim Değeri Algısı Ölçeği (EDAÖ) ile korelasyonuna bakılmıştır.

#### 3.3.1. Okula aidiyet ölçeği

Arslan ve Duru (2017) tarafından geliştirilen Okula Aidiyet Ölçeği (OAÖ) toplam 10 maddeden oluşmakta ve öğrencilerin okula aidiyet duygusunu ölçmektedir. Kabul ve dışlanmışlık olmak üzere 2 faktörlü bir yapıya sahiptir. Dışlanmışlık faktöründeki maddeler ters çevrilmesi sonucu ölçeğin toplam puanı elde edilebilmektedir. Toplam puan üzerinden değerlendirme yapıldığında öğrencinin yüksek puan alması okula aidiyet duygusunun yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Açımlayıcı faktör analizi bulgularına göre ölçek iki faktörlü bir yapıya sahip olmakla birlikte varyansın %50’sini açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre OAÖ’nün güçlü uyum değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir ( $\chi^2= 65.389$ ,  $df= 34$ ,  $p= .001$ ; SRMR= .046, RMSEA [90 % CI]= .065 [.038-.082], CFI= .97, TLI= .96). Ölçeğin iç tutarlık değerleri kabul alt boyutu için .83 iken dışlanmışlık alt boyutu için ise .85 olduğu görülmüştür. Okula Aidiyet Ölçeği’nin cronbach alfa değeri .86 olarak tespit edilmiştir. Dörtlü Likert yapıda olan ölçek “Hiç bir zaman (1)” ile “Her zaman (4)” arasında derecelendirilmektedir.

#### 3.3.2. Eğitim değeri algısı ölçeği

Dilek ve Akbaş (2022) tarafından geliştirilen ölçek 2872 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Toplam sekiz maddeden oluşan ölçek tek faktörlüdür. EDAÖ’nün ölçüt bağıntı geçerliğini test etmek için Duyan ve diğerleri (2013) tarafından Türkçe’ye uyaralanan Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği’nin aile desteği alt boyutu kullanılarak hesaplanan korelasyon bulgularına göre ölçekler arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki tespit edilmiştir ( $r = .43$ ,  $p < .01$ ). Güvenirlik tahmin yöntemlerine göre McDonald's Omega değeri .79 bulunmuştur. Ayrıca marjinal güvenirlik katsayısı .77 olarak tespit edilmiştir. Test-tekrar test

uygulamalarında stabilite katsayısı .81 olduğu görülmüştür. Dörtlü Likert yapıda olan ölçme aracı “Bana hiç uygun değil (1)” ile “Bana tamamen uygun (4)” arasında derecelendirilmektedir.

### 3.4. Veri Toplama ve Analiz Süreci

Ang ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği'nin (ÖÖEÖ) Türk kültürüne uyarlanması için ölçeği geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin uygulanması için sırasıyla Hasan Kalyoncu Üniversitesi'nden etik kurul izni ve Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Ölçek öncelikle araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Araştırmacılar 3 akademisyen ve 3 İngilizce öğretmeninden de ölçeğin Türkçe çevirisini yapmalarını talep etmiştir. Tüm çeviriler karşılaştırılarak ortak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu ortak form hem Türkçeyi hem de İngilizceyi iyi düzeyde bilen uzmanlar tarafından incelenmiştir ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Revize edilen Türkçe form rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanındaki 3 akademisyen tarafından incelenmiştir ve önerilen yerler tekrar revize edilmiştir. Oluşan bu formla birlikte tersten tercüme aşamasına geçilmiştir. Bu kapsamda Türkçe Form, hem Türkçeyi hem İngilizceyi iyi düzeyde bilen rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından 1 akademisyen ve 1 yeminli tercüman tarafından İngilizceye tercümesi yapılmıştır. Tekrar İngilizceye çevrilen form rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından 3 akademisyenin görüşüne sunulup ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Tercümesi yapılan formlar ölçek sahibine gönderilerek kontrol etmesi talep edilmiş olup önerisi olursa tekrar gözden geçirileceği bildirilmiştir. Ölçek sahibi formları onayladıktan sonra 4., 5. ve 6. sınıfta eğitim gören 15 öğrenciye ön pilot uygulaması yapılmıştır. Ön pilot uygulamasında öğrencilerin ölçek maddelerini istedik şekilde anlamadıkları tespit edilmiştir. Bunun üzerine 8. sınıfta okuyan 20 öğrenciye ön pilot uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin maddeleri doğru bir şekilde anladığı tespit edilmiştir. Bunun üzerine ölçek sahibine durum bildirilip ve 8. Sınıf öğrencilerine uygulama yapılması için izin istenmiştir. Ölçek sahibinin onayından sonra pilot uygulama aşamasında geçilmiş olup 300 öğrenciye uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapıp analiz sonucunda ölçeğin mükemmel bir uyum gösterdiği görülmüştür. Daha sonra rastgele seçilen 16 okulda asıl uygulama yapılmıştır. Uygulama öncesi öğrencilere çalışmanın amacı hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Farklı bir grup öğrenciye ise test tekrar test güvenilirliği için 15 gün ara ile uygulama yapılmıştır.

ÖÖEÖ asıl uygulamasında 305 öğrenciye Türkçe öğretmenini, 305 öğrenciye Matematik öğretmenini, 305 öğrenciye ise Fen Bilimleri öğretmenini düşünerek formu doldurmaları istenmiştir. Uygulamanın yapıldığı sınıflarda öğrencinin ölçeği doldururken objektif olması ve baskı hissetmemesi için değerlendirilen öğretmenin ders saatine denk gelmemesi ve öğretmenin sınıfta bulunmamasına dikkat edilmiştir.



## 4. BULGULARI

Bu bölümde, Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği'nin uyarlaması için toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Nicel araştırma yöntemleri kullanılarak elde edilen analizlere ait bulgular başlıklar halinde sıralanmıştır. Veri seti üzerinde yapılan ön incelemelerde maddelerin hepsine aynı cevap verilen veya cevaplanmadan teslim edilen 36 veri setten çıkarılmıştır. Daha sonra memnuniyet, araçsal yardım ve çatışma toplam puanları standart z puanına dönüştürülmüştür. Z puanı değeri (-3, +3) aralığının dışında olan değerler uç değer olarak tanımlanabilir (Iglewicz ve Hoaglin, 1993). Dönüştürülen z puanlarında (-3, +3) aralığında olmayan 8 veri daha setten çıkarıldıktan sonra kalan 871 veri ile analizler yapılmıştır.

### 4.1. Geçerliğe İlişkin Bulgular

Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Ölçeği'nin geçerliğini test etmek için ölçüte dayalı geçerlik yöntemi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan çalışmalara ait bulgular başlıklar halinde sunulmuştur.

#### 4.1.1. Ölçüte dayalı geçerlik bulguları

Öğretmen-öğrenci etkileşim ölçeğinin (ÖÖEÖ) ölçüt bağımlı geçerliği incelemek için Okula Aidiyet Ölçeği (OAÖ) ve Eğitim Değeri Algısı Ölçeği (EDAÖ) ile korelasyonuna bakılmıştır. Toplam 82 öğrenciden elde edilen veriler incelendiğinde Tablo 1'deki sonuçlar elde edilmiştir.

**Tablo 1.** ÖÖEÖ Faktörleri ile EDAÖ ve OAÖ Arasındaki Korelasyon

ÖÖEÖ Faktörleri	EDAÖ Puanı	OAÖ Toplam Puanı	OAÖ Alt Boyutları	
			Kabul Puanı	Dışlanmışlık Puanı
Memnuniyet Puanı	.582**	.476**	.423**	-.450**
Araçsal Yardım Puanı	.510**	.277*	.242*	-.269*
Çatışma Puanı	-.429**	-.400**	-.311**	.437**

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

ÖÖEÖ memnuniyet faktörü, EDAÖ ile orta düzeyde ve pozitif yönde ( $r = .582, p < .01$ ); OAÖ ile orta düzey ve pozitif yönde ( $r = .476, p < .01$ ) bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca OAÖ alt faktörleri ile ilişkisi incelendiğinde kabul boyutu ile orta düzey ve pozitif yönde ( $r = .423, p < .01$ ) bir ilişkiye sahip iken dışlanmışlık boyutu ile orta düzey ve negatif yönde ( $r = -.450, p < .01$ ) ilişki bulunmuştur.

ÖÖEÖ araçsal yardım faktörü, EDAÖ ile orta düzeyde ve pozitif yönde ( $r = .510, p < .01$ ); OAÖ ile düşük düzeyde ve pozitif yönde ( $r = .27, p < .05$ ) bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca OAÖ alt faktörleri ile ilişkisi incelendiğinde kabul boyutu ile düşük düzeyde ve pozitif yönde ( $r = .242, p < .05$ ) bir ilişkiye sahip iken dışlanmışlık boyutu ile düşük düzeyde ve negatif yönde ( $r = -.269, p < .05$ ) ilişki bulunmuştur.

ÖÖEÖ çatışma faktörü, EDAÖ ile orta düzeyde ve negatif yönde ( $r = -.429, p < .01$ ); OAÖ ile orta düzeyde ve negatif yönde ( $r = -.400, p < .01$ ) bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca OAÖ alt faktörleri ile ilişkisi incelendiğinde kabul boyutu ile orta düzeyde ve negatif yönde ( $r = -.311, p < .01$ ) bir ilişkiye sahip iken dışlanmışlık boyutu ile orta düzeyde ve pozitif yönde ( $r = .437, p < .01$ ) korelasyon bulunmuştur.

#### **4.1.2. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulguları**

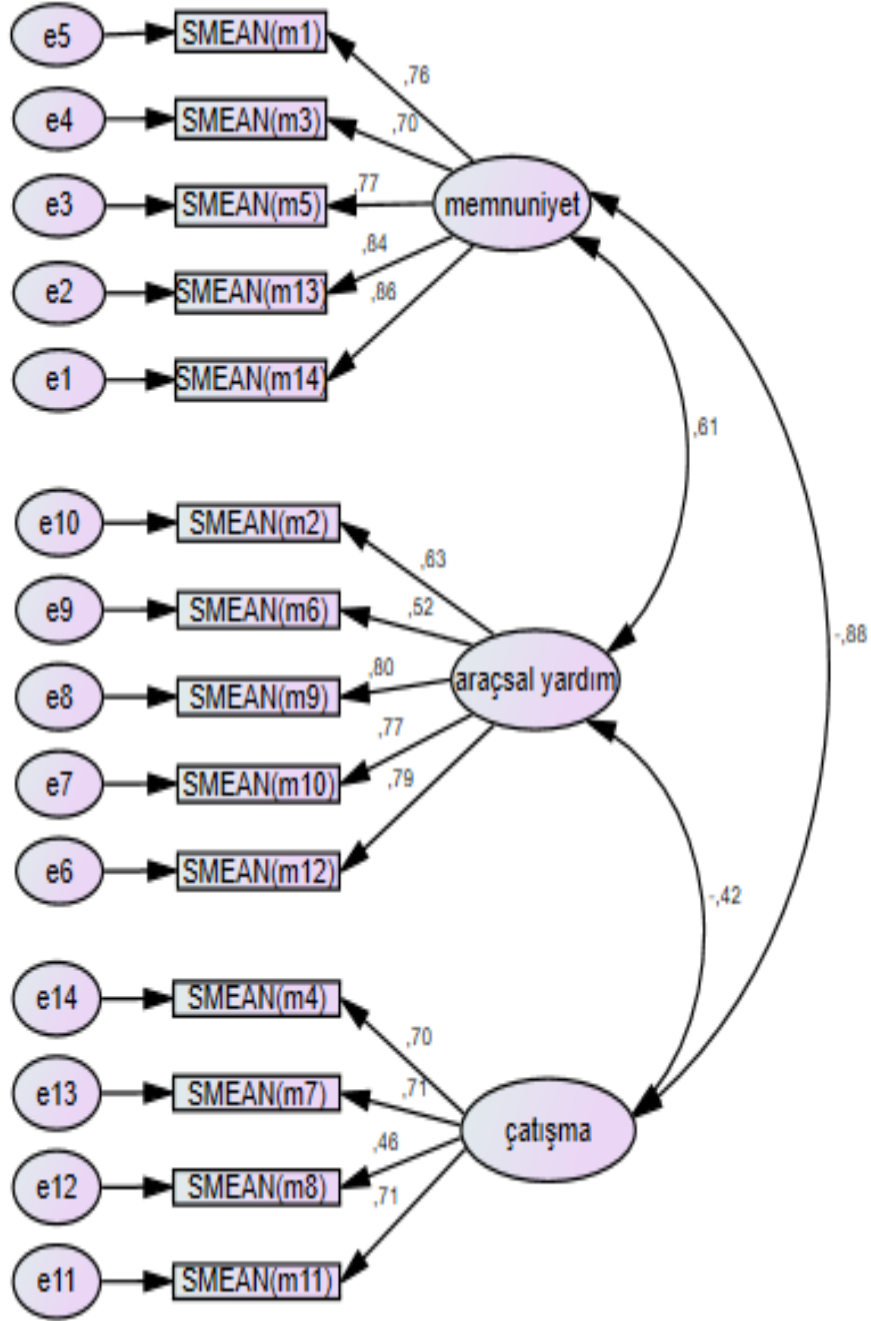
Bu çalışmada ÖÖEÖ orijinal formunun faktör yapısının ülkemizde doğrulanıp doğrulanmayacağını ortaya koymak için DFA uygulanmıştır. CMIN/df değerinin büyük örneklerde 3 ve altında bir değer olması; küçük örneklerde ise 2.5 ve altı bir değer olması mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir (Kline, 2005). Uyum indekslerinin [GFI, AGFI, CFI, NFI, TLI(NNFI)] +1'e yakın olması, uyumsuzluk indekslerinin (SRMR, RMSEA) ise 0'a yakın olması model uyumunun doğruluğuna dair kanıtlardır (Brown, 2006). İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (TLI) değerlerinin .95 ve üstü olması mükemmel uyumu ifade etmektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Çokluk vd., 2021; Kline, 2005; Schermelleh-Engel vd., 2003; Schumacker ve Lomax, 2004). Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü (RMSEA) .08 veya daha küçük bir değer olması kabul edilebilir uyumu ifade ederken .05 veya daha küçük bir değer olması mükemmel uyumu ifade etmektedir (Byrne ve Campbell, 1999; Brown ve Cudeck, 1993). Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR) değeri ise .05 ve daha küçük bir değere sahip olması mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir (Schermelleh-

Engel vd., 2003). Tablo 2’de ÖÖEÖ’ye ait DFA değerleri ve indeks uyum değerleri verilmiştir.

**Tablo 2.** ÖÖEÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Uyum İndekslerine Ait Bulgular

İndeks	Tespit Edilen Değerler	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Sonuç
CMIN/Sd	<b>2,481</b>	$\leq 3,00$	$\leq 5,00$	<b>Mükemmel</b>
RMSEA	<b>0,041</b>	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	<b>Mükemmel</b>
GFI	<b>0,970</b>	$0,95 \leq$	$0,90 \leq$	<b>Mükemmel</b>
AGFI	<b>0,958</b>	$0,90 \leq$	$0,85 \leq$	<b>Mükemmel</b>
CFI	<b>0,981</b>	$0,97 \leq$	$0,90 \leq$	<b>Mükemmel</b>
IFI	<b>0,981</b>	$0,95 \leq$	$0,90 \leq$	<b>Mükemmel</b>
TLI	<b>0,977</b>	$0,95 <$	$0,90 <$	<b>Mükemmel</b>

Tablo 2 ve uyum indeksleri beraber incelendiğinde ÖÖEÖ, Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre (CMIN/df: 2,481; AGFI: ,958; GFI: ,970; NFI: ,969; CFI: ,981; IFI: ,981; TLI: ,977; RMSEA: ,041; SRMR: ,034) mükemmel bir uyumu ifade etmektedir. Standardize edilmiş DFA’ya ait veriler Şekil 1’de gösterilmektedir.



CMIN/df:2,481; AGFI:;958; GFI:;970; NFI:;969; CFI:;981; IFI:;981; TLI:;977; RMSEA:;041

Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı (Standart Katsayılar)

## 4.2. Güvenirlige İlişkin Bulgular

Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Ölçeği'nin güvenirligini incelemek iç tutarlık değerlerine ve test tekrar test güvenirlilik değerlerine bakılmıştır. Yapılan çalışmalara ait bulgular başlıklar halinde sunulmuştur.

### 4.2.1. İç tutarlılığa dair bulgular

Ölçeğin güvenirlilik çalışması kapsamında iç tutarlık değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin cronbach alpha değerleri memnuniyet boyutu .891, araçsal yardım boyutu .834 ve çatışma boyutu .732 olarak tespit edilmiştir. Cronbach alpha katsayısının .70 ve üzerinde olması ölçeğin yüksek düzeyde güvenirlige sahip olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2009).

### 4.2.2. Test tekrar test güvenirligine dair bulgular

Test tekrar test uygulaması 115 öğrenciye 15 gün arayla ÖÖEÖ'nin uygulanması ile yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda faktörlerin toplam puanları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar iki uygulama arasında ölçeğin alt boyutlarının Pearson korelasyon katsayıları; memnuniyet .884 ( $p < 0.01$ ) araçsal yardım .826 ( $p < 0.01$ ) ve çatışma .804 ( $p < 0.01$ ) olarak tespit edilmiştir. Korelasyon analizleri incelendiğinde r değerinin .00 ile .30 arasında bir değeri alması durumunda düşük ilişkiyi; .30 ile .70 aralığında olması orta ilişkiyi; .70 ile 1.00 aralığında olması ise yüksek düzey bir ilişkiyi belirtmektedir (Çokluk vd., 2021).

## 5. YÖNTEM II

Bu çalışmada öğretmen-öğrenci etkileşimi ile öğrenci yılmazlığı arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde sırasıyla araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizleri hakkında bilgi verilmiştir.

### 5.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ortaokul öğrencilerinin öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğrenci yılmazlığı ilişkisinin incelendiği korelasyonel bir çalışmadır. Korelasyonel çalışmada amaç, insan davranışlarını açıklamaya çalışmak ve olası sonuçları tahmin etmektir. Korelasyonel araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri herhangi bir manipüle etme girişiminde bulunmadan aralarındaki ilişkiyi araştıran bir modeldir (Fraenkel vd., 2012). Katılımcılara ait sosyodemografik özellikler Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	n	%
<b>Değerlendirilen Branş Öğretmenine Göre</b>	Matematik Öğretmeni	324	33.7
	Türkçe Öğretmeni	312	32.4
	Fen Bilimleri Öğretmeni	326	33.9
<b>Cinsiyet</b>	Kız	552	57.4
	Erkek	410	42.6
<b>Herhangi Bir Sanat Spor Dalıyla İlgilenme</b>	Evet	547	56.9
	Hayır	415	43.1
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	Okuryazar Değil	229	23.8
	İlkokul	296	30.8
	Ortaokul	190	19.8
	Lise	139	14.4
	Üniversite ve Üstü	108	11.2
	Okuryazar Değil	58	6.0
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	İlkokul	202	21.0
	Ortaokul	281	29.2
	Lise	245	25.5
	Üniversite ve Üstü	176	18.3
<b>Kiminle Yaşadığı Bilgisi</b>	Tek Ebeveyn ile Yaşayan	42	4.4
	Anne- Babası ile Yaşayan	847	88.0
	Yurtta veya Başka Yerde Yaşayan	73	7.6

Tablo 3 incelendiğinde değerlendirilen branş öğretmenine göre öğrencilerin %33.7'si (n = 324) Matematik öğretmenini, %32.4'ü (n = 312) Türkçe öğretmenini, % 33.9'u (n = 326) ise Fen Bilimleri öğretmenini değerlendirmişlerdir. Cinsiyete göre ise öğrencilerin %57.4'ü (n = 552) kız öğrenci iken %42.6'sı (n = 410) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin %56.9'u (n = 547) herhangi bir sanat/spor dalıyla uğraşırken öğrencilerin % 43.1'i (n = 415) ise herhangi bir sanat spor dalıyla ilgilenmediği görülmektedir. Herhangi bir sanat/spor dalıyla ilgilenen öğrencilerin sayısı, herhangi bir sanat/spor dalıyla ilgilenmeyen öğrencilerin sayısından daha yüksektir.

Anne eğitim durumuna göre incelendiğinde öğrencilerin %23.8'nin (n = 229) annesinin okuryazar olmadığı, %30.8'nin (n = 296) ilkokul mezunu olduğu, %19,8'nin (n = 190) ortaokul mezunu olduğu, %14.4'ünün (n = 139) lise mezunu olduğu, %11.2'sinin (n = 108) ise üniversite ve üstü bir eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunun annesi ortaokul mezunu iken, annesi üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olanlar ise en az orana sahiptir. Baba eğitim düzeyine göre incelediğimizde ise öğrencilerin %6'sının (n = 58) babasının okuryazar olmadığı, %21'nin (n = 202) ilkokul mezunu olduğu, %29,2'sinin (n = 281) ortaokul mezunu olduğu, %25.5'inin (n = 245) lise mezunu olduğu, %18.3'nün (n = 176) ise üniversite ve üstü bir eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumuna göre babası ortaokul mezunu olanların sayısı en fazla iken, okuryazar olmayan babaya sahip öğrenciler en küçük kategoriyi oluşturmaktadır. Öğrencinin kiminle yaşadığı bilgisi üç grupta kategorize edilmiştir. Tek ebeveyni ile yaşayan öğrenciler %4.4 (n = 42), yurttan ya da anne-babasından ayrı başka bir yerde yaşayan öğrenciler %7.6 (n = 73) iken öğrencilerin %88'i (n = 847) ise anne-babası ile birlikte yaşamaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu anne-babası ile yaşadığı görülmektedir.

## **5.2. Evren ve Örneklem**

Araştırma evrenini 2022-2023 ile 2023-2024 eğitim-öğretim yıllarında Diyarbakır ili sınırları içerisinde öğrenimine devam eden ortaokul 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 2022-2023 ile 2023-2024 eğitim-öğretim yıllarında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki bulunan 20 farklı ortaokulda eğitimine devam eden 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak

belirlenmiştir. Bu yöntem ile evrendeki bütün birimler eşit ve birbirinden bağımsız bir şekilde örnekleme seçilme olasılığına sahip olacaktır (Büyüköztürk vd., 2009).

### **5.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplamak amacıyla; Kişisel Bilgi Formu (KBF), Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12) ve Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Ölçeği (ÖÖEÖ) kullanılmıştır

#### **5.3.1. Kişisel bilgi formu**

Kişisel Bilgi Formu (KBF) araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. KBF çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, herhangi bir sanat/spor ile ilgilenme durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve kiminle yaşadığı gibi konularda bilgiler elde etmek için hazırlanmıştır.

#### **5.3.2. Çocuk ve genç psikolojik sağlamlık ölçeği (ÇGPSÖ-12)**

Orijinali Liebenberg ve diğerleri (2012) tarafından 28 maddeden oluşan 8 alt boyuta sahip bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Daha sonra Liebenberg ve diğerleri (2013) kısa formu için yaptıkları çalışmada tek faktörlü ve 12 maddelik bir ölçek uyarlamışlardır. Türk kültürüne uyarlaması Arslan (2015) tarafından yapılmıştır. Veriler lise ve ortaokulda eğitimine devam eden toplam 785 öğrenciden elde edilmiştir. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçme aracı varyansın %51.28'ini açıklayan ve 12 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. ÇGPSÖ-12'nin ölçüt bağıntılı geçerliği için Gençöz (2000) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği ve Murriss (2001) tarafından geliştirilen Öz-yeterlik Ölçeği ile arasındaki ilişki incelenmiştir. ÇGPSÖ-12 ile öz yeterlik ( $r = .45$ ) ve olumlu duygular ( $r = .57$ ) arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ÇGPSÖ-12 ile olumsuz duygular ( $r = -.39$ ) arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak tespit edildiği çalışmada ÇGPSÖ-12 açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analiz sonuçları tek faktör yapısını desteklemiştir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Beşli likert tipi ölçekten yüksek puan almak bireyin psikolojik sağlamlık düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

### 5.3.3. Öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeği (ÖÖEÖ)

Ölçeğin orijinali Ang ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilmiş olup öğrencinin bakış açısından öğretmeniyle ikili ilişkisini değerlendiren beşli likert tipi bir ölçektir. Veriler 4., 5. ve 6. sınıfta okuyan toplam 6578 öğrenciden elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi bulgularına göre ölçme aracı toplam 14 madde ve 3 faktörden oluşmakla birlikte varyansın %68.32'sini açıkladığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi bulgularına göre ölçek iyi uyum göstermiştir.  $SB\chi^2$  (74, n = 3,289) = 796,  $p < 0.001$ , CFI = 0.989, IFI = 0.989, NNFI = 0.986, RMSEA= 0.054 (90% CI:0.051–0.058). Memnuniyet, araçsal yardım ve çatışma olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin memnuniyet boyutu, öğretmeni ile sevgi ve şefkat temelli yaklaşımın olduğu yakın ve destekleyici bir etkileşimi ifade etmektedir. Araçsal yardım boyutu sevgi ve şefkat yaklaşımının ötesinde öğrencinin ihtiyaçlarının belirlenip, bu ihtiyaçların karşılandığı, öğrencinin hedefine ulaşması için desteklendiği ve rehberlik edildiği bir etkileşimi kastetmektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin çatışma boyutu ise öğretmeniyle arasında anlayışın olmadığı, iletişimin sınırlı veya yıkıcı olduğu, stres ve gerilimlerin yaşandığı bir etkileşim olarak tanımlanabilir. Ayrıca iç tutarlık katsayısı değeri memnuniyet .90, araçsal yardım .86 ve çatışma .85 olarak tespit edilmiştir. ÖÖEÖ 5'li Likert tipi bir ölçek olup “Neredeyse hiç doğru değil (1)” ile “Neredeyse her zaman doğru (5)” arasında derecelendirilmiştir. Her bir faktör için elde edilen puan o faktörün etkileşim düzeyini belirlemektedir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

### 5.4. Çalışmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Değerleri

Öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğrenci yılmazlığının incelendiği çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçme araçlarına ait cronbach alpha güvenirlik değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** ÇGPSÖ-12 ve ÖÖEÖ’ye Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Değerleri

Ölçekler	Ölçek Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Değeri
Çocuk ve Ergen Psikolojik Sağlık Ölçeği	ÇGPSÖ-12	12	.741
	Memnuniyet	5	.906
Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Ölçeği	Araçsal yardım	5	.849
	Çatışma	4	.741

Tablo 4 incelendiğinde Çocuk Ve Ergen Psikolojik Sağlık Ölçeği’nin tek boyut ve 12 maddeden oluştuğu ve cronbach alpha değerinin .741 olduğu görülmektedir. Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Ölçeği ise 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Memnuniyet boyutu 5 maddeden oluşmakta ve cronbach alpha katsayısı .906 değerine sahip olduğu görülmektedir. Araçsal yardım boyutunun madde sayısı 5 olup cronbach alpha katsayısı .849 değerine sahiptir. Çatışma boyutu ise 4 maddeye sahip olmakla birlikte cronbach alpha katsayısı değeri ise .741 olarak tespit edilmiştir. Cronbach alpha değerinin .70 ve üzerinde olması ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2009).

### 5.5. Verilerin Analizi

Toplam 1036 kişi çalışmaya katılmıştır. Veriler toplandıktan sonra, bütün maddeleri aynı cevaplayan veya formu boş bir şekilde teslim eden 51 veri setten çıkarılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12)” ve “Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Ölçeği”nden elde edilen verilerin analizinde SPSS 26.0 programı kullanılmıştır. Kullanılan program ile kayıp veri analizi, kayıp veri ataması ve uç değer tespiti yapılmıştır. Z puanı değeri (-3,+3) aralığının dışında olduğunda uç değer olarak tanımlanabilir (Iglewicz ve Hoaglin, 1993). Yapılan tespitler ile birlikte 23 veri uç değer olduğu için setten çıkarılmıştır. Analizler kalan 962 veri üzerinden yapılmıştır.

Öğrencilerin yılmazlık düzeyinin, öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeğinin alt boyutları olan memnuniyet, araçsal yardım ve çatışma arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinde anlamlılık düzeyi  $p < 0.01$  olarak değerlendirilmiştir. Yılmazlık, memnuniyet, araçsal yardım ve çatışma boyutları için cinsiyet, herhangi bir sanat/spor dalıyla ilgilenme değişkenlerine göre analizi bağımsız gruplar (ilişkisiz örneklem) t-testi ile yapılmıştır.

Yılmazlık, memnuniyet, araçsal yardım ve çatışma boyutları için doğum sırası, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kiminle yaşadığı gibi kategorik değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Anlamlı farklılık olan değişkenlerde grup içindeki farklılıkları tespit etmek için Tukey HSD karşılaştırma (post-hoc) testleri kullanılarak analizler yapılmıştır. Analizlerin %95 güven aralığında ve  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Ayrıca, anlamlı farklılıkların büyüklüğünü değerlendirmede Cohen d değeri ve eta-kare ( $\eta^2$ ) değeri kullanılmıştır. Cohen d değeri için .2 küçük, .5 orta ve .8 geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır. Eta-kare ( $\eta^2$ ) .01 küçük, .06 orta ve .14 düzeyindeki değer ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2021).



## 6. BULGULAR II

Bu bölümde, “Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi ve Öğrenci Yılmazlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” çalışması kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Nicel araştırma yöntemleri kullanılarak elde edilen analizlere ait bulgular başlıklar halinde sıralanmıştır.

### 6.1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ölçeklere verdikleri cevaplara bağlı olarak yılmazlık, memnuniyet, araçsal yardım ve çatışma boyutlarına ait betimsel bilgiler Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Yılmazlık, Memnuniyet, Araçsal Yardım ve Çatışma Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları

Değişken	N	Tepe değer	Ortalama	Ortanca	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Yılmazlık	962	51	46.98	48	7.38	-.468	-.338
Memnuniyet	962	25	17.53	19	6.26	-.517	-.938
Araçsal Yardım	962	5	10.13	9	5.15	.899	-.060
Çatışma	962	4	8.61	8	4.33	.809	-.199

Tablo 5’te yılmazlık, memnuniyet, araçsal yardım ve çatışma değişkenlerine ait ölçek puanlarına göre tepe değer, aritmetik ortalama, ortanca, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir. Ortanca, ortalama ve tepe değerinin birbirine yakın olması normallik için bir fikir vermekle birlikte basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında bir değere sahip olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2021; Can, 2022). Yukardaki veriler incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

## 6.2. Öğrencilerin Yılmazlık Düzeyleri ile Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Bulguları

Öğrencilerin yılmazlık ile öğretmen-öğrenci etkileşim ölçeği memnuniyet, araçsal yardım ve çatışma faktörleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Korelasyon Analizi yapılmış ve bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Yılmazlık, Memnuniyet, Araçsal Yardım ve Çatışma Puanlarının Pearson Korelasyon Analizi Bulguları

Değişken	Yılmazlık	Memnuniyet	Araçsal Yardım	Çatışma
Yılmazlık	1			
Memnuniyet	.307**	1		
Araçsal Yardım	.219**	.536**	1	
Çatışma	-.200**	-.666**	-.312**	1

\*\* $p < .01$

Pearson korelasyon tablosu incelendiğinde yılmazlık ile memnuniyet arasında pozitif yönlü orta düzey ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $r = .307, p < .01$ ), yılmazlık ile araçsal yardım arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu ( $r = .219, p < .01$ ) görülmektedir. Yılmazlık ile çatışma boyutu arasında ise negatif yönlü zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki ( $r = -.200, p < .01$ ) bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen-öğrenci etkileşimi boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde memnuniyet ile araçsal yardım arasında pozitif yönlü orta düzey ve anlamlı bir ilişkinin ( $r = .536, p < .01$ ), memnuniyet ile çatışma arasında negatif yönlü orta düzey ve anlamlı bir ilişkinin ( $r = -.666, p < .01$ ) olduğu görülmektedir. Çatışma ile araçsal yardım boyutu arasında ise negatif yönlü orta düzey ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $r = -.312, p < .01$ ) tespit edilmiştir.

### 6.3. Yılmazlık Puanlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öğrencilerin yılmazlık puanlarının cinsiyete ve sanat/spor dalıyla ilgilenme durumuna ilişkin analizleri elde etmek için ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır. Kategori sayısı 2’den fazla olan doğum sırası, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve kiminle yaşadığı durumlarına göre farklılaşmaları tespit etmek için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analiz sonuçlarına ait bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Yılmazlık Puanlarının Cinsiyete ve Sanat/Spor Dalıyla İlgilenme Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	p	Cohen’s d
Yılmazlık	Kız	552	47.21	7.10	1.078	.281	.07
	Erkek	410	46.68	7.74			
	Sanat/spor dalıyla ilgilenenler	547	46.94	7.53	-.212	.832	.01
	Sanat/spor dalıyla ilgilenmeyenler	415	47.04	7.19			

\*  $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde yılmazlık puanlarının cinsiyete ( $t_{(962)} = 1.078$ ,  $p > .05$ ) ve sanat/spor dalıyla ilgilenme durumuna ( $t_{(962)} = -.212$ ,  $p > .05$ ) göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

**Tablo 8.** Yılmazlık Puanlarının Doğum Sırasına, Anne Eğitim Durumuna, Baba Eğitim Durumuna ve Kiminle Yaşadığına Ait ANOVA Bulguları

	Değişken	Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P	$\eta^2$	Fark
Yılmazlık	Doğum sırası	Gruplar Arası	897.738	4	224.435	4.169	.002*	.02	1-2
		Gruplar İçi	51513.234	957	53.828				
		Toplam	52410.973	961					
	Anne eğitim durumu	Gruplar Arası	471.312	4	117.828	2.171	.070	-	-
		Gruplar İçi	51939.661	957	54.273				
		Toplam	52410.973	961					
	Baba eğitim durumu	Gruplar Arası	78.911	4	19.728	.361	.86	-	-
		Gruplar İçi	52332.062	957	54.683				
		Toplam	52410.973	961					
	Kiminle yaşadığı	Gruplar Arası	111.975	2	55.998	1.027	.359	-	-
		Gruplar İçi	52298.998	959	54.535				
		Toplam	52410.973	961					

\*  $p < .05$

Tablo 6 sonuçları incelendiğinde yılmazlık puanlarının doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(4,961)} = .4.169, p < .05$ ). Gruplar arasındaki farklılaşmanın tespit edilmesi için Tukey HSD testi yapılmıştır. Tukey HSD testi sonuçları incelendiğinde anlamlı farklılıkların 1. Çocuk - 2. çocuk ile 1. Çocuk - 5 ve sonrası doğan çocuklar arasında olduğu görülmektedir. Doğum sırasına göre ilk doğan çocuğa ait yılmazlık puanlarının ( $\bar{X} = 45.78$ ) 2. çocuğa ait yılmazlık puanlarına göre ( $\bar{X} = 47.66$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca ilk doğan çocuğa ait yılmazlık puanlarının ( $\bar{X} = 45.78$ ) doğum sırası 5 ve sonrası olan çocukların yılmazlık puanlarından ( $\bar{X} = 48.46$ ) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca  $\eta^2$  değeri ise .02 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre yılmazlık puanlarındaki değişimin %2'sinin doğum sırası ile açıklanabileceğini ifade etmek mümkündür. Yılmazlık puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $F_{(4,961)} = .2.171, p > .05$ ). Baba eğitim durumuna göre incelendiğinde de benzer şekilde yılmazlık puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $F_{(4,961)} = .361, p > .86$ ). Yılmazlık puanları öğrencinin kiminle yaşadığı durumuna göre incelendiğinde anlamlı farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir ( $F_{(2,961)} = 1.027, p > .05$ ).

#### 6.4. Memnuniyet Puanlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öğrencilerin memnuniyet puanlarının cinsiyete ve sanat/spor dalıyla ilgilenme durumuna ilişkin analizleri elde etmek için ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır. Ayrıca memnuniyet puanlarının doğum sırası, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve kiminle yaşadığı durumlarına göre farklılaşmaları tespit etmek için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analiz sonuçlarına ait bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Memnuniyet Puanlarının Cinsiyete ve Sanat/Spor Dalıyla İlgilenme Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	p	Cohen’s d
Memnuniyet	Kız	552	18.25	5.94	4.093	.000*	.26
	Erkek	410	16.57	6.56			
	Sanat/spor dalıyla ilgilenenler	547	17.14	6.52	-2.249	.025*	.14
	Sanat/spor dalıyla ilgilenmeyenler	415	18.05	5.88			

\* $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde memnuniyet puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(962)} = 4.093$ ,  $p > .05$ ). Kız öğrencilerin memnuniyet puanları ( $\bar{X} = 18.25$ ) erkek öğrencilerin memnuniyet puanlarından ( $\bar{X} = 16.57$ ) daha yüksektir. Bu farklılığın etki büyüklüğünün ise .26 olup küçük düzey bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Memnuniyet puanlarının sanat/sporla ilgilenip ilgilenmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(962)} = -2.249$ ,  $p < .05$ ). Sanat/sporla ilgilenen öğrencilerin memnuniyet puanları ( $\bar{X} = 17.14$ ), ilgilenmeyen öğrencilerin memnuniyet puanlarından ( $\bar{X} = 18.05$ ) daha düşük çıkmıştır. Sanat/sporla ilgilenme durumunun memnuniyet puanları üzerindeki etki büyüklüğünün .14 olup çok küçük bir etki büyüklüğü olarak ifade edilebilir.

**Tablo 10.** Memnuniyet Puanlarının Doğum Sırasına, Anne Eğitim Durumuna, Baba Eğitim Durumuna ve Kiminle Yaşadığına Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P	$\eta^2$	Fark
Doğum sırası	Gruplar Arası	327.983	4	81.996	2.096	.079	-	-
	Gruplar İçi	37445.153	957	39.128				
	Toplam	37773.136	961					
Anne eğitim durumu	Gruplar Arası	185.828	4	46.655	1.183	.317	-	-
	Gruplar İçi	37587.308	957	39.276				
	Toplam	37773.136	961					
Baba eğitim durumu	Gruplar Arası	302.100	4	75.525	1.929	.104	-	-
	Gruplar İçi	37471.036	957	39.155				
	Toplam	37773.136	961					
Kiminle yaşadığı	Gruplar Arası	48.673	2	24.336	.619	.539	-	-
	Gruplar İçi	37724.463	959	39.337				
	Toplam	37773.136	961					

Analiz sonuçları incelendiğinde memnuniyet puanları doğum sırasına ( $F_{(4,961)} = .2096$ ,  $p > .05$ ), anne eğitim durumuna ( $F_{(4,961)} = .1183$ ,  $p > .05$ ), baba eğitim durumuna ( $F_{(4,961)} = 1.929$ ,  $p > .05$ ) ve kiminle yaşadığına ( $F_{(2,961)} = .619$ ,  $p > .05$ ) göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

### 6.5. Araçsal Yardım Puanlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öğrencilerin araçsal yardım puanlarının cinsiyete ve sanat/spor dalıyla ilgilenme durumuna ilişkin analizleri elde etmek için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. T- testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 11’de yer almaktadır. Araçsal yardım puanlarının doğum sırası, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve kiminle yaşadığı durumlarına göre fark olup olmadığını tespit etmek için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analiz sonuçlarına ait bulgular Tablo 12’de yer almaktadır.

**Tablo 11.** Araçsal Yardım Puanlarının Cinsiyete ve Sanat/Spor Dalıyla İlgilenme Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	p	Cohen's d
Araçsal Yardım	Kız	552	10.57	5.31	3.096	.002*	.20
	Erkek	410	9.54	4.88			
	Sanat/spor dalıyla ilgilenenler	547	10.08	5.32	-.314	.754	.02
	Sanat/spor dalıyla ilgilenmeyenler	415	10.19	4.92			

\* $p < .05$

Araçsal yardım puanları cinsiyet göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t_{(962)} = 3.096, p < .05$ ). Kızların araçsal yardım puanı ( $\bar{X} = 10.57$ ) erkeklerin araçsal yardım puanından ( $\bar{X} = 9.54$ ) yüksektir. Cinsiyetin araçsal yardım puanları üzerinde etki büyüklüğü .20 olarak tespit edilmiş olup küçük düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu ifade edilebilir. Herhangi bir sanat spor dalıyla ilgilenme durumuna göre araçsal yardım puanlarında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir ( $t_{(962)} = -.314, p > .05$ ).

**Tablo 12.** Araçsal Yardım Puanlarının Doğum Sırasına, Anne Eğitim Durumuna, Baba Eğitim Durumuna ve Kiminle Yaşadığına Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P	$\eta^2$	Fark
Doğum sırası	Gruplar Arası	113.489	4	28.372	1.067	.372	-	-
	Gruplar İçi	25445.373	957	26.589				
	Toplam	25558.862	961					
Araçsal Yardım Anne eğitim durumu	Gruplar Arası	178.619	4	44.655	1.684	.152	-	-
	Gruplar İçi	25380.242	957	26.521				
	Toplam	25558.862	961					
Araçsal Yardım Baba eğitim durumu	Gruplar Arası	138.418	4	34.604	1.303	.267	-	-
	Gruplar İçi	25420.444	957	26.563				
	Toplam	25558.862	961					
Araçsal Yardım Kiminle yaşadığı	Gruplar Arası	45.034	2	22.517	.846	.429	-	-
	Gruplar İçi	25513.827	959	26.605				
	Toplam	25558.862	961					

Tablo 12 incelendiğinde incelendiğinde memnuniyet puanları doğum sırasına ( $F_{(4,961)} = 1.067$ ,  $p > .05$ ), anne eğitim durumuna ( $F_{(4,961)} = .1684$ ,  $p > .05$ ), baba eğitim durumuna ( $F_{(4,961)}=1.303$ ,  $p > .05$ ) ve kiminle yaşadığına ( $F_{(2,961)} = .846$ ,  $p > .05$ ) göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

## 6.6. Çatışma Puanlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öğrencilerin çatışma puanlarının cinsiyete ve sanat/spor dalıyla ilgilenme durumuna ilişkin analizleri elde etmek ve anlamlı farklılaşmaları tespit etmek için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. T- testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 13’de yer almaktadır. Çatışma puanlarının doğum sırası, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve kiminle yaşadığı durumuna göre fark olup olmadığını tespit etmek için ise ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analiz sonuçlarına ait bulgular Tablo 14’te yer almaktadır.

**Tablo 13.** Çatışma Puanlarının Cinsiyete ve Sanat/Spor Dalıyla İlgilenme Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	p	Cohen’s d
Çatışma	Kız	552	8.04	4.12	-4.687	.000*	.30
	Erkek	410	9.37	4.48			
	Sanat/spor dalıyla ilgilenenler	547	8.89	4.44	2.336	.020*	.15
	Sanat/spor dalıyla ilgilenmeyenler	415	8.23	4.15			

\* $p < .05$

Çatışma puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir ( $t_{(962)} = -4.687$ ,  $p > .05$ ). Erkek öğrencilerin çatışma puanları ( $\bar{X} = 9.37$ ) kız öğrencilerin çatışma puanlarından ( $\bar{X} = 8.04$ ) yüksektir. Etki büyüklüğü .30 olmakla birlikte cinsiyetin çatışma puanları üzerinde küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Çatışma puanlarının sanat/spor ile ilgilenme durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $t_{(962)} = 2.336$ ,  $p > .05$ ). Sanat/spor dalıyla ilgilenen öğrencilerin çatışma puanları ( $\bar{X} = 8.89$ ) sanat/spor ile ilgilenmeyen öğrencilere göre çatışma puanları ( $\bar{X} = 8.23$ ) daha yüksektir. Etki büyüklüğü .15

olup sanat/spor ile ilgilenme durumunun çatışma puanları üzerinde çok küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 14.** Çatışma Puanlarının Doğum Sırasına, Anne Eğitim Durumuna, Baba Eğitim Durumuna ve Kiminle Yaşadığına Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P	$\eta^2$	Fark
Doğum sırası	Gruplar Arası	143.417	4	35.854	1.918	.105	-	-
	Gruplar İçi	17889.966	957	18.694				
	Toplam	18033.383	961					
Anne eğitim durumu	Gruplar Arası	71.715	4	17.929	.955	.431	-	-
	Gruplar İçi	17961.667	957	18.769				
	Toplam	18033.383	961					
Baba eğitim durumu	Gruplar Arası	153.982	4	38.495	2.060	.084	-	-
	Gruplar İçi	17879.401	957	18.683				
	Toplam	18033.383	961					
Kiminle yaşadığı	Gruplar Arası	5.197	2	2.599	.138	.871	-	-
	Gruplar İçi	18028.185	959	18.799				
	Toplam	18033.383	961					

Tablo 14 incelendiğinde memnuniyet puanları doğum sırasına ( $F_{(4,961)} = 1.918, p > .05$ ), anne eğitim durumuna ( $F_{(4,961)} = .955, p > .05$ ), baba eğitim durumuna ( $F_{(4,961)} = 2.060, p > .05$ ) ve kiminle yaşadığına ( $F_{(2,961)} = .138, p > .05$ ) göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

## 7. TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada öğretmen-öğrenci etkileşimi ile öğrencinin yılmazlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılıp yorumlanmıştır.

### 7.1. Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Boyutları ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Dair Tartışma

Öğretmen-öğrenci etkileşim boyutları olan memnuniyet, araçsal yardım ve çatışma düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin öğretmenleri ile olan etkileşimlerindeki memnuniyet ve araçsal yardım düzeyleri, erkek öğrencilerin öğretmenleri ile olan etkileşimlerindeki memnuniyet ve araçsal yardım düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen-öğrenci etkileşim boyutlarından çatışma boyutu ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde erkek öğrencilerin öğretmenleriyle çatışma düzeyleri, kız öğrencilerin öğretmenleriyle olan çatışma düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmediği çalışmalar bulunmakla birlikte (Balay vd., 2012; Erdoğan, 2001), araştırmaların büyük bir kısmında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu bağlamda literatür incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenleri ile olan etkileşimlerini daha memnun (Hughes vd., 2001; Rudasill vd., 2010), daha yakın (Açılan ve Özgenel, 2021; Howes vd., 2000) ve daha olumlu (Kıldan, 2011) gördükleri tespit edilmiştir. Lei ve diğerlerinin (2016) 73.933 öğrenci verisi ile yaptıkları meta-analiz çalışmada kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre öğretmenleri ile memnuniyete dayalı etkileşim boyutu puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araçsal yardım ve cinsiyet ile ilgili çalışmalarda kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmen desteğini daha fazla hissetmektedirler (Hughes vd.,2001; Özdemir ve Sezgin, 2011; Özer vd., 2023). Ayrıca kızların araçsal yardıma dair beklenti ve ihtiyaçlarının erkeklere göre daha yüksek çıktığı çalışmalar bulunmaktadır (Tennantvd, 2015; Wong vd., 2018). Balay ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin otoriter ve ilgisiz öğretmen-öğrenci ilişkisi algıları, cinsiyete göre farklılaşmakla birlikte erkek öğrencilerin bu ilişki biçimini daha fazla algıladıkları görülmüştür. Birçok çalışmada da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre çatışma düzeyleri daha yüksek olduğu görülmektedir (Hughes vd.,2001; Rudasill vd., 2010; Rudasill vd., 2023). Erkek öğrencilerin saldırgan davranışları ve şiddete eğilimleri kızlara göre daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Şahin ve

Korkut Owen, 2009). Ayrıca erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha fazla sorun yaşamaktadır (Erkan vd., 2012). Literatür yapılan çalışmanın bulgusunu desteklemektedir. Erkeklerin genel anlamda kızlara göre daha fazla kişiler arası sorun yaşadığı, kızların ise erkeklere göre daha olumlu ilişki içinde oldukları söylenebilir. Bu durumun öğretmen-öğrenci etkileşim boyutlarında da benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen-öğrenci etkileşim boyutları memnuniyet ve çatışma düzeyleri ile sanat/sporla ilgilenme durumu arasında anlamlı farklılık bulunurken; araçsal yardım puanları ve sanat/spor ile ilgilenme durumu arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Öğrencilerin öğretmenleri ile olan etkileşimlerinde sanat/spor ile ilgilenmeyen öğrencilerin memnuniyet düzeyi, sanat/spor ile ilgilenen öğrencilerin öğretmenleriyle olan memnuniyet düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin, öğretmenleri ile olan etkileşimlerinde sanat/spor ile ilgilenmeyenlerin çatışma düzeyleri sanat/spor ile ilgilenenlerin çatışma düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Sanat/spor ile ilgilenmenin bireyin hayatını pozitif yönde etkilediğine dair çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin spor yapanların yapmayanlara göre benlik saygısı ve mutluluk düzeyi daha yüksek olduğu görülmektedir (Demir ve Duman, 2019). Benzer şekilde spor ile ilgilenme bireyin iyilik haline ve kişiler arası ilişki kalitesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Çelikbaş, 2020; Doğan, 2006; Şahin vd., 2015). Bunun yanında sanat ile ilgilenmek de insanlar arasındaki çatışmaları azaltır ve kişiler arası ilişkilerin gelişimine katkı sağlar (Mercin ve Alakuş, 2007). Pehlivan'ın (2013) çalışmasında ise öğrencilerin sporu bırakma nedenleri arasında; sporun sınavlara hazırlık sürecini olumsuz etkilemesi, ders başarısını düşürmesi, okul devamsızlığına neden olması ve öğretmen ilgisizliği gibi değişkenler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca başka bir çalışmada öğrencinin, akademik başarısı ve okul dinamiklerine dair algısı ile öğretmen-öğrenci etkileşimi arasında önemli bir ilişki bulunmuştur (Bahçetepe ve Meşeci Giorgetti, 2015). Çalışma grubunun sınava hazırlık sürecinde olan 8. sınıflar olduğu dikkate alındığında, sanat/spor ile ilgilenilme süresi öğrencilerin derslerde başarısına ve sınava hazırlanma sürecine zarar verebilir. Bu durum da öğrencilerin öğretmeniyle ilişkisini olumsuz etkilemiş olabilir.

Öğrencilerin ÖÖEÖ alt boyutları ile doğum sırası arasında anlamlı bir fark tespit edilmemekle birlikte memnuniyet ve araçsal yardım boyutlarına göre 5 ve sonrası doğum sırasına sahip öğrencilerin ortalama puanları diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşimi ve doğum sırası arasında yapılan çalışmalara rastlanılmamıştır. Doğum sırası bireyin kişiliği ve yaşamı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir

(Gilmore, 2016). Aynı zamanda aile içindeki rolleri ve bireyin ilişkilerini etkilemektedir (Özyürek ve Begde, 2016). Olumlu öğretmen-öğrenci etkileşiminin okul bağlılığı için önemli bir kriter olup ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı ile doğum sırası arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Sözügüzel, 2022). Kişiler arası ilişkiler bireylerin çevresiyle olan etkileşimi sonucu şekillendiğini söylemek mümkündür. Kişiler arası bir ilişki olan öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrencinin sosyal becerisiyle bağlantılıdır. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin sosyal becerileri ile doğum sırası arasında da anlamlı ilişki bulunmamıştır (Bilek, 2011; Şara Hürsoy ve Güneş, 2019). Öğretmen-öğrenci etkileşimi ile ilişkili olan öğrenci okul bağlılığı ve sosyal beceri kavramlarının doğum sırasına göre farklılaşmaması çalışmamızın bulgusunu desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen-öğrenci etkileşimi doğum sırasından daha çok öğretmen ve öğrencinin sosyal, duygusal ve ruhsal sağlığı ile ilgili olduğundan dolayı anlamlı farklılığın oluşmadığı düşünülmektedir.

Öğretmen-öğrenci etkileşim boyutları ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması diğer bir bulgudur. Annesi üniversite ve üstü bir eğitim düzeyine sahip öğrencilerin memnuniyet puanlarının ortalaması annesi diğer eğitim düzeyine sahip öğrencilerin puanlarının ortalamasından daha yüksek çıkmış olmasına rağmen anlamlı değildir. Öğrencilerin çatışma düzeyleri ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olmamakla birlikte, çatışma düzeyi en düşük olan grubun annesi üniversite ve üstü bir eğitim seviyeye sahip öğrenciler olduğu görülmektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşimi ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık çıkmadığı çalışmalar yaptığımız araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Demirkaya, 2013; Doğan, 2012). Farklı olarak Celep ve Erdoğan'ın (2002) yapmış oldukları çalışmada anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anne eğitim seviyesi yüksek öğrencilerin, öğretmen-öğrenci etkileşimi daha olumlu olduğu görülmüştür. Bireyin eğitim düzeyi yükseldikçe iş hayatına katılma ihtimalleri artmaktadır. Eğitim seviyesi yüksek annenin iş hayatına dâhil olmasıyla birlikte çocukların bakımıyla başka birileri ilgilenmektedir. Ülkemizde çalışan ebeveynlerin çocuklarına genel anlamda bakıcılar veya aile bireylerinden biri (büyükanne, büyükbaba, abla, teyze, amca gibi) bakmaktadır (İnan ve Doğan Temur, 2010). Bu durum eğitilmiş annenin çocuğuyla fazla zaman geçirmesine engel olmakla birlikte, eğitim seviyesi daha düşük bakıcıların ilgilenmesi ihtimalini doğurmaktadır. Buna bağlı olarak çocuk başka kişilerin bilgi ve becerisine göre yetişerek annenin çocuk yetiştirmedeki etkisini azalttığı şeklinde ifade edilebilir. Böylelikle eğitilmiş annenin çocuğa kazandıracağı sosyal ve duygusal kazanımların azalmasına neden olduğu söylenebilir. Yaptığımız çalışmada anlamlı farklılığın oluşmamasının nedeni olarak eğitim düzeyi yüksek

annelerin çocukla yeteri kadar zaman geçirmemesi ve çocuğun eğitim seviyesi daha düşük bireyleri ile zaman geçirmesine bağlı olduğu şeklinde ifade edilebilir. Elbette ki, anne eğitim durumu, öğretmen-öğrenci etkileşimini belirleyen tek faktör değildir. Birçok değişken, bu ilişkiyi etkileyebilir. Örneğin, öğrencinin bireysel özellikleri, sınıf ortamı, öğretmenin öğretim tarzı gibi faktörlerin de önemli olduğu düşünülmektedir.

Bulgular incelendiğinde öğrencilerin memnuniyet, araçsal yardım ve çatışma puanları ile baba eğitim durumu arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Anlamlı olmamakla birlikte babası üniversite ve üstü bir eğitim düzeyine sahip öğrencilerin memnuniyet puanlarının ortalaması babası diğer eğitim düzeyine sahip öğrencilerin puanlarının ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca babası üniversite ve üstü bir eğitim seviyesine sahip öğrencilerin çatışma ortalama puanları diğer gruplara göre düşük olduğu görülmektedir. Araçsal yardım puan ortalamaları en yüksek olan grup ise babası okur-yazar olmayan grup olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim durumuna göre eğitim seviyesi yüksek ebeveynin çocukları daha olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimi içinde olduğu görülmüştür (Celep ve Erdoğan, 2002). Doğan (2012) yaptığı çalışmada öğretmen-öğrenci etkileşimi ile baba eğitim düzeyi arasında ilişki bulmuştur. Baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmen-öğrenci etkileşimindeki memnuniyet düzeyinin arttığını belirtmiştir. Bu çalışmalar eğitilmiş babaya sahip bireylerin kişiler arası ilişkilerinin daha iyi olduğunu göstermektedir. Olumlu Öğretmen-öğrenci etkileşimi öğrencinin okula dair memnuniyet düzeyinin artmasını sağlar ve kendini okula daha fazla ait hissederek (Akıncı Gökdağ ve Düşünceli, 2020). Öğretmen-öğrenci etkileşimi ve okul aidiyeti birbiriyle ilişkili olmakla beraber baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin okul aidiyetleri daha yüksek çıkmıştır (Bellici, 2015). Demirkaya (2013) benzer şekilde öğretmen-öğrenci etkileşiminin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Yukarıda belirtilen araştırmalar büyük çoğunluğu baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğretmenleri ile daha olumlu bir etkileşim içinde olduklarını göstermektedir. Ailenin öğretmen ile geliştireceği destekleyici bir yaklaşım öğretmen-öğrenci etkileşimini olumlu yönde etkilediği şeklinde ifade edilebilir. Baba zamanın büyük bir kısmını iş hayatında geçirmekle beraber çocukla çok fazla kaliteli zaman geçirememektedir (Karadağ ve Akçınar, 2023). Bu bağlamda baba iş yaşamının yoğunluğuna bağlı olarak öğrencinin eğitim sürecine dâhil olamamaktadır. Babanın eğitim sürecine dâhil olamaması, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın oluşmamasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen-öğrenci etkileşimi boyutları ile son demografik değişken olan öğrencilerin kiminle yaşadığı arasındaki ilişkiye bakılmış ve anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Literatürde öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğrencinin kiminle yaşadığı değişkenlerinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Tek ebeveyni ile yaşayan çocuklar, diğer ebeveynin eksikliğine bağlı olarak duygusal ve davranışsal sorunlar yaşayabilirler. Öğretmenlerin bu sorunları yaşayan öğrencilere yaklaşımı ve bu süreçte onlara vereceği destek çok önemlidir (Er ve Bartan, 2019). Ebeveyni ayrı olan çocuk ve ergenlerin saldırgan davranışlara ve olumsuz duygulara daha fazla sahip olduğu görülmektedir (Amca Toklu, 2022). Yurttan kalan öğrenciler ile yapılan bir çalışmada, yurttan kalan öğrencilerin anne-babası ile birlikte yaşayan öğrencilere göre kendilerini daha yalnız hissettikleri belirtilmiştir. Yalnızlık ise öğrencinin kişiler arası ilişkilerde problemler yaşamasına neden olmaktadır (Çakıcı, 2020). Yukarıdaki araştırmalar yapılan çalışma ile uyum göstermemektedir. Örneklem grubunda öğrencilerin çok büyük bir kısmının anne-babası ile yaşaması, diğer grupların ise çok az bir sayıda olması, yapılan çalışmanın sonuçlarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında öğrencinin ailesiyle yaşaması, aile desteğini hissetmesi, onun okul başarısını ve öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Bu durum da öğrenci-öğretmen etkileşimini pozitif yönde etkilediği düşünülmektedir.

## **7.2. Öğrencilerin Yılmazlık Düzeyi ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Dair Tartışma**

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin yılmazlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yılmazlık düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı benzer çalışmalar bulunmaktadır (Çelebi, 2023; Güler ve Pekşen Süslü, 2023; Gündüz ve Ay, 2021; Gürkan, 2014; Ok Taş vd., 2023; Özcan, 2005; Şar, 2016). Yıldız ve Kahraman (2021) yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin yılmazlık puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada yılmazlığın doğuştan gelen bir özellik olan cinsiyete bağlı olmaktan daha çok bireyin hayatında karşılaştığı yaşantılar ve çevreyle olan ilişkisine bağlı olduğunu savunmuşlardır. Ortaokul öğrencileri ile yapılan başka araştırmalarda ise öğrencilerin benzer yaşantıları olabileceği için anlamlı farklılığın olmadığı savunulmuştur (Çelik, 2013). Öğrencilerin yılmazlık düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşmanın olduğu çalışmalarda bulunmaktadır (Eroğlu, 2020; Arastaman ve Balcı, 2013; Erkoç ve Danış, 2020; Oktan vd., 2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada

kızların yılmazlık puanları erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacılar bu durumu toplumun kız çocuklarından daha fazla beklentisinin olmasına ve kızların bunlar ile baş etmek için verdiği mücadele ile açıklamaktadırlar (Önder ve Gülay, 2008). Erkeklerin yılmazlık düzeyleri kadınların yılmazlık düzeylerinden daha yüksek çıktığı çalışmalar da bulunmaktadır (Erdogan, vd., 2015; Çelik vd., 2023). Erkeklerin yılmazlık puanlarının kadınların yılmazlık puanlarından daha yüksek çıktığı çalışmada bu farkın yılmazlık kavramının toplumsal cinsiyet rolleri, sosyal beklentiler, kadın ve erkeklerin strese karşı verdikleri tepkilerdeki farklılıkları yansıtmamasından kaynaklandığı savunulmaktadır (Hirani vd., 2016). Literatür incelendiğinde birbirini desteklemeyen sonuçlar olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmada öğrencilerin aynı sınıf kademesinde olması, aynı kültürde ve toplumda yaşamaları, kız ve erkek öğrenciler arasındaki ayrımcılığın azalmasına bağlı olarak yılmazlık puanlarının anlamlı olarak farklılaşmamasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin yılmazlık düzeyleri ile sanat/spor dalıyla ilgilenme durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Sanat/Spor ile ilgilenmenin bireyin fiziksel, ruhsal ve sosyal anlamda daha iyi hissetmesini sağladığına dair çalışmalar bulunmaktadır (Çelik, 2012; Dursun ve Atamtürk, 2023). Sanat/spor ile ilgilenme durumunun yılmazlık ile ilişkisini araştıran çalışmaların ise az olduğu görülmektedir. Spor yapanların yılmazlık düzeylerinin spor yapmayanların yılmazlık düzeylerine göre daha yüksek çıktığı çalışmalar bulunmaktadır (Bar, 2016; Civan, 2020; Seçer ve Çakmak Yıldızhan, 2020). Spor yapma durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu Şahinler ve Ersoy (2019) çalışmasında ise spor yapmayanların spor yapanlara göre yılmazlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Çekceoğlu (2019) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada lisanslı spor yapan öğrenciler ile yapmayanlar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada da yılmazlık puanları ile spor yapma ve spor yapamama arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Şar, 2016). Bireyin spor yapma durumu ile yılmazlık arasında birbirinden farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmada öğrencilerin hangi spor ya da sanat dalı ile ilgilendikleri, ilgilenme süreleri, bireysel veya grup çalışmaları olup olmadığı gibi detaylı bilgi edinilmemiş olmasının sonucu etkilediği düşünülmektedir. Bunun yanında sanat ve sporla uğraşmak, bireylerin kişisel tercihlerine, ilgi alanlarına bağlıdır. Bazıları bu faaliyetlere daha fazla iç içe olmayı tercih ederken, bazıları için farklı ilgi alanları önceliklidir. Dolayısıyla, kişisel ilgi alanları ve tercihler, bireyin yılmazlık düzeyini belirlemede de etkili olabilir.

Öğrencilerin yılmazlık düzeyleri ile öğrencilerin doğum sırasına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farklılaşma ilk doğan çocuk ile 2. çocuk arasında olduğu görülmektedir. İlk doğan çocuğun yılmazlık düzeyi 2. doğan çocuğun yılmazlık düzeyinden daha düşüktür. Ayrıca ilk doğan çocuk ile doğum sırası 5 ve sonrası olan öğrencilerin yılmazlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Doğum sırası 5 ve üstü olan öğrencilerin yılmazlık düzeyleri ilk çocuklara göre daha yüksektir. Doğum sırası 5 ve üstü olan öğrencilerin yılmazlık düzeyleri diğer tüm gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Adler'e (2019) göre bireyin ailedeki doğum sırası ve kardeş ilişkileri kişiliğinin şekillenmesinde önemlidir. Örneğin ilk doğan çocuk ile ikinci doğan çocuk aynı şartlara sahip olmamakla birlikte ebeveynin yaklaşımı da farklı olabilmektedir. Doğum sırası çocuğun yaşamına etki etmektedir (Shulman ve Mosak, 1977). Literatür incelendiğinde doğum sırasına göre farklılaşmanın olmadığı çalışmaların fazla olduğu görülmektedir (Altan Arslan ve Topal, 2021; Atmaca, 2023; Lamiser Atik, 2013; Koç, 2020). Başka bir araştırmada ise ilk çocukların ortanca ve son çocuklara göre yılmazlık düzeylerinin daha düşük olduğu verisi yapılan çalışmanın bulgusunu desteklemektedir (Prinyaphol ve Chongruksa, 2008). Araştırmacılar bu sonucu ilk çocukların kişiler arası ilişkilerinin sınırlı olmasından ve ilk çocuk için etrafında etkileşim kuracak bireylerin olmamasına bağlamıştır. Ayrıca Adlerian psikolojiye göre ilk çocuğun, kendisinden sonra doğan çocuklara göre başarı güdüsü daha düşüktür (Kour, 2022). Ekolojik sistem teorisine göre yılmazlık bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşmaktadır (Ungar vd., 2014). İlk doğan çocuklar anne babanın maddi ve manevi sermayesinden en fazla faydalanan çocuktur. Anne-baba tüm sevgisini ve imkânlarını çocuk için kullanır. Ailenin çocukla ilgili kaygıları, korumacı tutumu veya otoriter yapısı zorluklar ile karşılaşmasına fırsat vermeyebilir (Atmaca, 2023). Lakin ilk çocuktan sonra doğan çocuklar için durum farklıdır. Çocuk doğduğu andan itibaren büyük kardeşe göre dezavantajlı bir durumdadır. İsteklerini elde edebilmek için mücadele etmesi gerekmektedir. Bu zorluklar çocukların problem çözme becerileri kazanmasını sağlamaktadır. İlk doğanlar öğrenmeye yönelik çaba harcarken ikinci doğan çocukların kazanma odaklı bir bakış açısına sahiptir (Carette vd., 2011). Bu durumun ilk çocuktan sonra doğan çocukların zorluklar ile karşılaşmasını, zorluklarla mücadele etmesini, zorlayıcı şartlara rağmen başarılı olmasını desteklediği için yılmazlık düzeylerinin artmasına katkı sağlamış olduğu düşünülmektedir.

Anne eğitim durumu üniversite ve üstü olan öğrencilerin yılmazlık düzeyleri diğer gruplara göre düşük olduğu görülsede öğrencilerin yılmazlık düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Türk kültüründe çocuğun yetiştirilmesinde büyük pay

anneye yüklenmektedir (Tok, 2020). Ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada anne eğitim durumu ile yılmazlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Yıldız ve Kahraman, 2021). Anne eğitim durumu ve yılmazlık arasında farklılığın bulunmadığı çalışmalar araştırmamızı destekleyici niteliktedir (Cavga, 2019; Güler ve Pekşen Süslü, 2023; Lamiser Atik, 2013; Sert Ağır, 2018; Turgut, 2015). Civan'ın (2020) yaptığı çalışmada ise annesi ilkokulu mezunu olan öğrencilerin annesi ortaokul mezunu olanlara göre yılmazlık puanları daha yüksek çıkmıştır. Literatürde farklı bulgular olmakla birlikte çalışmamız genel anlamda literatürü desteklemektedir. Ergün'ün (2016) yılmazlık ile anne eğitim düzeyi arasında ilişki tespit edilmeyen çalışmasında, araştırmacı bu durumun eğitim sisteminin bireyin yılmazlık becerisini geliştirmediğine bağlamıştır. Coşkun ve Baş (2015) yaptıkları çalışmada ise ebeveynin eğitim düzeyi fark etmeksizin, ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocuk yetiştirmeyle ilgili eğitim almamışlardır. Araştırmaya göre ebeveynlerin çocuk yetiştirme ile ilgili kitap, dergi okumadıkları ve çocuk yetiştirme ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmiştir. Kendi ebeveynlerinden ve çevresinden edindikleri bilgiler ile çocuklarını yetiştirdikleri görülmüştür. Anne eğitim durumuna göre yılmazlık düzeyinin farklılaşmamasının çocukların yetiştirilmesinde geleneksel bir yaklaşımın benimsenmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin yılmazlık düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemekle birlikte üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip babaların çocukları diğer tüm gruplara göre yılmazlık düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Baba eğitim durumu ile yılmazlık arasındaki ilişkiye göre literatür incelendiğinde birbirinden farklı sonuçlar tespit edildiği görülmektedir. Baba eğitim durumu ve yılmazlık arasında anlamlı farklılık olmayan çalışmalar araştırmamızla benzerlik göstermektedir (Cavga, 2019; Civan,2020; Güler ve Pekşen Süslü, 2023; Sert Ağır, 2018; Turgut, 2015). Anlamlı farklılığın tespit edildiği çalışmalarda ise baba eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (Ergün, 2016; Yıldız ve Kahraman, 2021). Ebeveynlerin çocuk yetiştirmeyle ilgili yapılan bir çalışmada ebeveynlerin büyük çoğunluğuna göre çocuk yetiştirmede annenin baskın olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada anneler, babanın çocuk ile ilgilenmediğini belirtmişlerdir (Coşkun ve Baş, 2015). Karadağ ve Akçınar (2023) yaptıkları çalışmada babanın zamanın büyük bir kısmını iş yerinde geçirdiği ve iş yaşamında yorulduğu için evde çocuklar ile ilgilenemediğini belirtmişlerdir. Toplumsal yapımızdaki aile kavramına bakıldığında çocuk yetiştirme sürecinde babanın daha az sorumluluk aldığı ifade

edilebilir. Babanın çocuk yetiştirmede gerekli sorumluluğu almaması yılmazlık puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmamasına neden olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin yılmazlık düzeyleri kiminle yaşadığı durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Tek ebeveyni ile yaşayan öğrencilerin diğer gruplara göre yılmazlık düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde anne-babası ile yaşayan ve anne-baba ayrı veya anne-baba vefat etmiş gruplar arasında farklılık bulunmamıştır (Eroğlu, 2020; Lamiser Atik, 2013; Sert Ağır, 2018). Yılmazlık ile ilgili başka bir araştırmada ailesiyle yaşayan ile pansiyonda kalan öğrencilerin yılmazlık puanları arasında farklılaşma tespit edilmemiştir (Ok Taş vd., 2023). Yukarıda bahsedilen araştırmaların yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Sonuçların farklı çıktığı çalışmalar bulunmakla beraber anne-babası birlikte olanların, ebeveyni ayrı olan öğrencilere göre yılmazlık puanları daha yüksek çıktığı görülmüştür (Özcan, 2005; Yıldız ve Kahraman, 2021). Öğrencilerin anne-babası ile birlikte yaşaması koruyucu faktör iken tek ebeveyn ile yaşaması ya da anne-babadan ayrı yaşaması ise bir risk faktörüdür (Demir, 2017; Werner, 2000). Yılmazlık riske maruz kalmak ve buna rağmen uyum sağlama olarak tanımlanmaktadır (Luthar vd., 2000). Anne babasından ayrı yaşayan öğrencilerin risk faktörleri ile baş etmeyi öğrenmesi, öğrencinin dezavantajlı pozisyonunu avantaja çevirmesine ve yılmazlık düzeyinin artmasına etki etmiş olabilir. Bu durumun anne babasının yanında yaşayan öğrenciler ile farklılaşmanın oluşmasına engel olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca örneklem grubun çok büyük bir kısmının anne-babası ile yaşayan öğrencilerin oluşturmasının sonuçları etkilediği düşünülmektedir.

### **7.3. Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Boyutları (Memnuniyet, Araçsal Yardım ve Çatışma) Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Dair Tartışma**

Öğrencilerin ÖÖEÖ alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde memnuniyet puanları ile araçsal yardım puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Memnuniyet ve çatışma boyutları arasında ise negatif yönlü, orta düzey ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Rudasill ve diğerlerinin (2023) yaptıkları çalışmada memnuniyet ve çatışma arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bu tespit çalışmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada çatışma boyutu ile araçsal yardım boyutu arasında negatif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. Özdemir ve diğerleri (2010) ortaokul öğrencilerinin okul

iklimi algılarıyla ilişkisini inceledikleri araştırmada, öğrencilerin öğretmenlerini destekleyici olarak algılama düzeyi ile öğretmenlerini negatif/olumsuz algılama düzeyi arasında orta düzey negatif bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Doğan (2012) yapmış olduğu çalışmada ise öğrencilerin okula dair şiddet algısının artmasının, okulun destekleyici olduğuna dair öğrenci algısında azalmaya neden olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı bu bulgunun teşvik edici ve destekleyici öğretmen yaklaşımının önemini ortaya koyduğunu savunmuştur. Ayrıca yapılan başka bir çalışmada destekleyici öğretmen tutumunun öğrencilerin okuldaki şiddet algısını azalttığı görülmüştür (Akyol vd., 2017). Yukarıdaki bahsedilen literatür bulguları, yapılan çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. ÖÖEÖ memnuniyet ve araçsal yardım boyutları öğrencinin gelişimini destekleyen, öğrencinin başarılı olmasına katkı sunan ve istenilen olumlu etkileşimi geliştiren yapıda olduğu ifade edilebilir. Çatışma boyutu ise gerilimlerin olduğu öğrencinin gelişimine zarar veren olumsuz bir etkileşim şekli olarak ifade etmek mümkündür. Memnuniyet boyutu ile araçsal yardım boyutları arasında pozitif ilişkinin varlığı ve her iki boyutun çatışma boyutu ile negatif ilişki içinde olması literatürü destekleyen bir bulgu olarak yorumlanabilir.

#### **7.4. Yılmazlık ve Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Dair Tartışma**

Öğrencilerin yılmazlık puanları ile memnuniyet boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yılmazlık puanları ile araçsal yardım boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yılmazlık puanlarının çatışma boyutu ile ilişkisine bakıldığında ise negatif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. Liebenberg ve diğerleri (2016) destekleyici bir öğretmen-öğrenci etkileşimi ile yılmazlık arasında önemli bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde başka çalışmalarda da olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin, önemli bir koruyucu faktör olmakla birlikte yılmazlık ile arasında güçlü ilişkilere sahip olduğu şeklinde ifade edilmektedir (Ge vd., 2022; McGrath ve Van Bergen, 2015). Öğretmeniyle etkileşiminden memnun olan öğrencinin yılmazlık düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Çalışmalar okulun, öğretmen desteğinin ve olumlu öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrenci için koruyucu faktör olduğunu belirtmektedir (Birch ve Ladd, 1997; Henderson, 2012). Öğrencinin yardıma ihtiyacının olduğu zorlayıcı durumlarda öğretmen desteği, öğrencinin yılmazlık düzeyini artıran çok önemli bir kaynak olmaktadır (Terzi, 2007).

Bu bağlamda öğretmeniyle araçsal yardıma dayalı ilişkiye sahip öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin yüksek olması literatürü destekler niteliktedir. Uz Baş ve Yurdabakan (2017) yaptıkları çalışmada öğretmen-öğrenci ilişkisi niteliğinin, öğrenci yılmazlığı üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Olumsuz öğretmen-öğrenci etkileşimi olan çatışma boyutu ile yılmazlık arasında negatif ilişki bulunmaktadır. Yani çatışmaya dayalı öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrenci için bir risk faktörü olup yılmazlık düzeyi ile olumsuz ilişkilidir. Tüm bu bulgular ve literatür ışığında öğretmeniyle olumlu bir etkileşimi olan öğrencilerin, olumsuz etkileşimi sahip olan öğrencilere göre yılmazlık düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.



## 8. ÖNERİLER

### 8.1. Araştırmacıya Öneriler

- 1- Öğretmen-öğrenci etkileşimi çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle öğrenci bakış açısına dayanan öğretmen-öğrenci etkileşimi ile ilgili çalışmaların daha çok yapılması önerilmektedir.
- 2- Bu çalışma Diyarbakır ili merkez ilçelerinde eğitimine devam eden öğrenciler ile yapılmıştır. Farklı örneklem gruplarıyla yılmazlık ve öğretmen-öğrenci etkileşimi arasındaki ilişkinin araştırılması önerilmektedir.
- 3- Bu çalışma ortaokul 8. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. İlkokul öğrencileri ve sınıf öğretmenleri zamanlarının büyük bir kısmını beraber geçirdikleri düşünüldüğünde bu çalışmanın özellikle ilkokul öğrencileri başta olmak üzere diğer kademe ve sınıf düzeylerinde de yapılması önerilmektedir.
- 4- Çocuk ve ergenlerin yılmazlık düzeylerinin artırılması için karşılaşılabilecekleri riskleri azaltmaya ve koruyucu faktörleri artırmaya yönelik program ve politikalar geliştiren çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- 5- Yapılan çalışmada öğrenci bakış açısı dikkate alınarak yapılmıştır. Yapılacak araştırmalarda öğretmen ve öğrenci bakış açısının birlikte dikkate alınacağı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

### 8.2. Uygulayıcıya Öneriler

- 1- Öğrencinin yılmazlığı ile memnuniyet ve araçsal yardım boyutları ile pozitif; çatışma ile negatif ilişki bulunmuştur. Öğretmen-öğrenci etkileşimini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması ve öğretmenlere, öğretmen-öğrenci etkileşimin önemi hakkında hizmet içi eğitimleri verilebilir. Öğretmenlerin, öğrencileri daha iyi anlaması ve daha pozitif bir bakış açısı kazanması açısından öğretmenlere yılmazlık ile ilgili eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.
- 2- Öğretmen-öğrenci etkileşiminden bahsedebilmek için öğrencilerin öğretmenleri ile belirli bir zaman geçirmesi gerektiği için yapılacak çalışmaların öğrenci ile öğretmen arasında belirli bir zaman geçmesine ve etkileşimin olmasına dikkat edilmesi önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abaslı, K., & Polat Ş. (2019). Duygusal özerklik ve öğrenci yılmazlığı arasındaki ilişkilerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.001>
- Açılan, B. H., & Özgenel, M. (2021). Öğretmen yakınlık davranışlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine etkisi: lise ve ortaokul karşılaştırması. *Education Sciences*, 16(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/59871/806134>
- Adler, A. (2019). *Yaşama sanatı*. (19. Baskı). Say Yayıncılık.
- Akıncı Gökdal, Ö., & Düşünceli, B. (2020). Ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 815-834. <https://doi.org/10.24315/tred.647828>
- Akyol, B., Vural, R., & Gündoğdu, K. (2017). İlkokul öğrencilerinin okula aidiyet, okul atmosferi, iklimi ve müdürlerin öğretimsel liderlik becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 291-311. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59268/851437>
- Altan Arslan, Ş., & Topal, M. (2021). Covid-19 süresince psiko-sosyal destek hattında çalışan psikologların psikolojik sağlamlık düzeyleri ile erken dönem uyumsuz şemaları arasındaki ilişki. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(4), 101-118. <https://doi.org/10.51503/gpd.977511>
- Amca Toklu, D. (2022). Examination of the social behaviours of pre-school children whose parents are married and divorced according to teacher opinions. *Early Child Development and Care*, 192(1), 14-23. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1728531>
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74(1), <https://doi.org/10.3200/JEXE.74.1.55-74>
- Ang, R. P., Ong, S. L., & Li, X. (2020). Student Version of the Teacher-Student Relationship Inventory (S-TSRI): Development, Validation and Invariance. *Frontiers in psychology*, 11, 1724. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01724>
- Anthony, E. J. (1987). Risk, vulnerability, and resilience: An overview. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.), *The invulnerable child* (pp. 3-48). The Guilford Press.
- American Psychological Association. (t.y.). Resilience. İçinde *APA dictionary of psychology*. Retrieved February 2, 2023, from <https://dictionary.apa.org/just-world-hypothesis>
- Arastaman, G., & Balci, A. (2013). Investigation of high school students' resiliency perception in terms of some variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 922-928. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017335.pdf>
- Arslan, G. (2015). Çocuk ve genç psikolojik sağlamlık ölçeği'nin (ÇGPSÖ) psikometrik özellikleri: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 1-12. <https://doi.org/10.12984/eed.23397>

- Atmaca, B. (2023). *İlk çocuk ve son çocuklarda psikolojik dayanıklılık ve koşullu özdeğerin incelenmesi: Ataşehir örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 825508)
- Bahçetepe, Ü., & Meşeci Giorgetti, F. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ieyd/issue/35806/402431>
- Balay, R., Kaya., & Doğu, Z. (2012). Ortaöğretim pansiyonlarında kalan lise öğrencilerinin öğretmen-öğrenci ilişkisine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 103-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82728>
- Bar, M. (2016). *Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin psikolojik dayanıklılık ve akademik ertelemeye etkisi*. [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 431351)
- Basim, H. N., & Cetin, F. (2011). The reliability and validity of the resilience scale for adults-turkish version. *Turk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104. <https://psycnet.apa.org/record/2011-12961-005>
- Bedel, A., & Kutlu, A. (2018). Başa çıkma stratejilerinin algılanan sosyal desteğe göre incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 107-122. <https://doi.org/10.29029/busbed.378121>
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128594>
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. <https://eric.ed.gov/?id=ED335781>
- Benard, B. (1995). Fostering resilience in children. ERIC Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386327.pdf>
- Bilek, M. H. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi].
- Birch, S. H., & 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)
- Birch, S., & Ladd, G. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In B. Weiner (Author) & J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment (Cambridge Studies in Social and Emotional Development*, pp. 199-225). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi:10.1017/CBO9780511571190.011>
- Blum, R. W., McNeely, C., & Rinehart, P. M. (2002). Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens. Center for Adolescent Health and Development. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=244441>
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of adolescent health*, 40(4), 357-e18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>

- Bowlby, J. (1970). Disruption of affectional bonds and its effects on behavior. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 2, 75-86. <https://doi.org/10.1007/BF02118173>
- Brackenreed, D. (2010). Resilience and Risk. *International Education Studies*, 3(3), 111-121. <https://doi.org/10.5539/ies.v3n3p111>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28(2), 69–76. <https://doi.org/10.1093/cs/28.2.69>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In, K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.) *Testing structural equation models* (pp.136–162). Newbury Park
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Akademi.
- Byrne, B. M., & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(5), 555-574. <https://doi.org/10.1177/0022022199030005001>
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Carette, B., Anseel, F., & Van Yperen, N. W. (2011). Born to learn or born to win? Birth order effects on achievement goals. *Journal of Research in Personality*, 45(5), 500-503. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2011.06.008>
- Cavga, Z. (2019). *Lise öğrencilerinde aile yaşam doyumu ile psikolojik dayanıklılık ve sosyal medya kullanım bozukluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 586513)
- Celep, C., & Erdoğan, S. (2002). Orta öğretimde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 27(124). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/5153/1284>
- Civan, M. (2020). *Sporun lise öğrencilerinde sosyal medya kullanımı ve psikolojik sağlık üzerindeki etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 663551)
- Coleman, J., & Hagell, A. (2007). The nature of risk and resilience in adolescence. *Adolescence, risk and resilience: Against the odds*, 3, 2-16. <https://books.google.com.gi/books?id=548tCXJGJkC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Coşkun, Y., & Baş, A. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların anne babalarının çocuk yetiştirmeye yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 195-210. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksusb/issue/10293/126264>

- Çakıcı, A. (2020). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Asya Studies*, 4(11), 20-38. <https://doi.org/10.31455/asya.626180>.
- Çakmak, A., Şahin, H., & Demirbaş, E. A. (2017). 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4(2), 1-9. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.315182>
- Çekceoğlu, H. (2019). *Spor yapan ve spor yapmayan lise öğrencilerinin psikolojik sağlık ve hedef bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 558397)
- Çelebi, M. A. (2023). Psikolojik Dayanıklılık ile Öznel İyi Oluş İlişkisi ve Benlik Saygısının Aracı Rolü. *İş Ve İnsan Dergisi*, 10(2), 97-107. <https://doi.org/10.18394/iid.1333759>
- Çelik, A., Şahin, M., & Yetim, A. (2012). Physical activity and sport as a preventive factor in building resilience. *The Journal of Academic Social Science Studies*. [http://dx.doi.org/10.9761/jasss\\_405](http://dx.doi.org/10.9761/jasss_405)
- Çelik, E. (2013). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Yılmazlık Özelliklerinin Duygusal Dışavurum Açısından İncelenmesi/An Investigation of Resilience Characteristics of Senior High School Students Through Emotional Expression. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2).
- Çelik, Z., Yeter, A., Korkmaz, Ö., Demirel, İ. H., Aydın, G., & Bulğur, M. (2023). Öğretmenlerin psikolojik sağlık durumlarının çeşitli değişkenlere göre analiz edilmesi. *Socrates Journal of Inter disciplinary Social Studies*, 9(29), 13-24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7926197>
- Çelikbaş, E. Ö. (2020). Sanatın iyileştirici gücü: terapötik sanat ve yayoi kusama. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 7(51), 565-572.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS Ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. *In Improving academic achievement* (pp. 61-87). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50007-5>
- Dede, Y. & Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 295-312. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16688/173418>
- Demir, K., & Duman, S. (2019). Bireylerin spor yapma durumlarıyla, benlik saygıları ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-449. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.567126>
- Demir, Ö. O. (2017). *Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinde yılmazlığın incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 466147)
- Demir, Ö. O., & Aliyev, R., (2019). Resilience among Syrian university students in Turkey, *Turkish Journal of Education*. 8(1), 33-51. <https://dx.doi.org/10.19128/turje.454138>
- Demircioğlu, H., & Yoldaş, C. (2019). Çocukluk ve ergenlik döneminde psikososyal risk faktörleri ve koruyucu unsurlar. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 18(1), 40-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ashd/issue/49083/535725>

- Demirkaya, P. N. (2013). Anasınıflarında özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğrenci-öğretmen ilişkisinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 342480)
- Demirtaş Zorbaz, S., Özer, A., Gençtanırım Kurt, D., & Ergene, T. (2016). Öğretmen – öğrenci ilişki ölçeği'nin (ÖÖİÖ) uyarlanması .*Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(2), 407-418. <https://doi.org/10.21031/epod.280191>
- Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (10), 55-92. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.286>
- Doğan, T. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 120-129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7806/102372>
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/kisa-psikolojik-saglamlik-olcegi-toad.pdf>
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 512–520. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0080360>
- Dursun, Y., & Atamtürk, E. (2023). 5395 sayılı çocuk koruma kanunu'na yeni bir koruyucu önleyici tedbir önerisi: rekreasyon ve spor tedbiri. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, (21), 172-190. <https://doi.org/10.46218/tshd.1215577>
- Er, H., & Bartan, M. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tek Ebeveynli Aileden Gelen Çocuklara İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 364-383. <https://doi.org/10.17679/inuefd.446087>
- Erdogan, E., Ozdogan, O., & Erdogan, M. (2015). University students' resilience level: The effect of gender and faculty. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 1262-1267. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.047>
- Erdoğan, S. (2001). *Sınıf yönetiminde öğrenci kontrolü açısından olumlu öğretmen-öğrenci ilişkiler*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi].
- Ergün, O. (2016). *Ergenlerde duygusal zeka özellikleri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 424962)
- Erkan, S., Özbay, Y., Çankaya, Z. C., & Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/402>
- Erkoç, B., & Danış, M. Z. (2020). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin tespit edilmesine yönelik bir araştırma. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 34-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbder/issue/55187/735709>
- Eroğlu, M. (2020). Öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 80-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jena/issue/59198/750430>

- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Students perceptions of emotional and instrumental teacher support: relations with motivational and emotional responses. *International education studies*, 7(1), 21-36. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n1p21>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. New York: Mc Graw Hill.
- Fraser, M. W., Richman, J. M., & Galinsky, M. J. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23(3), 131. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/swr/23.3.131>
- Fritz J, de Graaff A. M., Caisley H., Van Harmelen A.L. & Wilkinson P. O. (2018). A systematic review of amenable resilience factors that moderate and/or mediate the relationship between childhood adversity and mental health in young people. *Front Psychiatry* 9, 230. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00230>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 56(1), 127–136. <https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024627>
- Ge, Y., Ding, W., Xie, R., Kayani, S., & Li, W. (2022). The role of resilience and student-teacher relationship in affecting the parent-child separation-PTSS among left-behind children in China. *Children and Youth Services Review*, 139, 106561. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106561>
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Harris, A. D. (2012). Changes in teacher–student relationships. *British journal of educational psychology*, 82(4), 690–704. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02058.x>
- Genç, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 85-95. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos/issue/4065/53593#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos/issue/4065/53593#article_cite)
- Gilmore, G. (2016). Understanding birth order: A within-family analysis of birth order effects. *Undergraduate Journal of Humanistic Studies*, 3, 1–8. <https://www.semanticscholar.org/paper/Understanding-Birth-Order-%3A-A-Within-Family-of-Gilmore/9fa75d8f112927a2d94b61d22656b9337ce0cc9e>
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(28), 113-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21448/229850>
- Göktaş, İ., & Gülay Ogelman, H. (2019). Okul öncesi eğitimde öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 5(1), 30-42. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iaaoj/issue/41028/501139>
- Güler, O., & Pekşen Süslü, D. (2023). Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile duygusal özerklik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(14), 30-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/edu7/issue/74580/1201338>
- Güloğlu, B. & Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 73-88. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egeefd/issue/4907/67229>

- Gündüz, B., & Ay, İ. (2021). Zorba ve mağdur olan ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. *Fikriyat*, 1(2), 145-161. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fikriyat/issue/68124/1059456>
- Gürgân, U. (2006). Yılmazlık ölçeği (YÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-74. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/yilmazlik-olcegi-toad.pdf>
- Gürgân, U. (2014). Üniversite öğrencilerinin yılmazlık ve iyilik halinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Education Sciences*, 9(1), 19-35. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.1.1C0603>
- Hammen, C., Henry, R., & Daley, S. E. (2000). Depression and sensitization to stressors among young women as a function of childhood adversity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(5), 782-787. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.5.782>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-8624.00301>
- Henderson, N. (2012). Resilience in schools and curriculum design. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 297-306). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3\\_23](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_23)
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience?. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258-265. <https://doi.org/10.1177/070674371105600>
- Hirani, S., Lasiuk, G., & Hegadoren, K. (2016). The intersection of gender and resilience. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 23(6-7), 455-467. <https://doi.org/10.1111/jpm.12313>
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38(2), 113-132. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00044-8](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00044-8)
- Huan, V. S. L., Quek, C. L., Yeo, L. S., Ang, R. P. H., & Chong, W. H. (2012). How teacher-student relationship influenced student attitude towards teachers and school. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(1), 151-159. <https://hdl.handle.net/10497/14285>
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. L. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Iglewicz, B., & Hoaglin, D. C. (1993). *Volume 16: How to detect and handle outliers*. Quality Press.
- Işık, Ş. (2016). Türkiye'de kendini toplama gücü konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 6(45), 65-76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/42745/515929>
- Işık, Y., & Çelik, E. (2020). Ergenlerde psikolojik sağlamlığın sosyal dışlanma, sosyal kaygı, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(27), 174-209. <https://doi.org/10.26466/opus.642037>

- İnan, H. Z., & Doğan Temur, Ö. (2010). Okulöncesi eğitim döneminde çocuk bakıcıları: ebeveynlerin yaşantıları ve görüşleri üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8702/108660>
- İpek, C., & Terzi, A. R. (2010). İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Van ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(3), 433-456. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10331/126633>
- Jenson, J. M., & Fraser, M. W. (2015). A risk and resilience framework for child, youth, and family policy. *Social policy for children and families: A risk and resilience perspective (3rd ed., pp. 6-21)*. New York, NY: Sage Publications.
- Johnson, B. (2008). Teacher–student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students’ views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 385-398. <https://doi.org/10.1080/03069880802364528>
- Karadağ, A., & Akçınar, B. (2023). Babaların toplumsal cinsiyet rolleri ve çocuklarının uyumlu sosyal davranışı arasındaki ilişkide çocuk yetiştirme tutumunun rolü. *Gelişim Ve Psikoloji Dergisi*, 3(6), 97-106. <https://doi.org/10.51503/gpd.1092754>
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21446/229856>
- Karatas, Z., & Cakar, F. S. (2011). Self-esteem and hopelessness, and resiliency: An exploratory study of adolescents in Turkey. *International Education Studies*, 4(4), 84-91. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ashd/issue/49083/535725>
- Kaya, M., & Savrun, B. M. (2015). Ortaöğretime geçiş sistemi ortak sınavlarına girecek ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişki [Relationship between attachment styles and test anxiety of students who will take the common exam for transition to secondary education system]. *Yeni Symposium: psikiyatri, nöroloji ve davranış bilimleri dergisi*, 53(3), 32–42. <https://doi.org/10.5455/NYS.20151215070858>
- Kaya, Ö. S. & Demir, E. (2017). Kendini toparlama gücü ve stresle başa çıkma stratejilerinin mutluluk düzeyini yordama gücü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 18-33. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/30775/332759>
- Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 103-120. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25121/265260>
- Kılınç, B., & Uz Baş, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin sosyal ilişkiler, okula aidiyet ve özyeterlik açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(57), 1530-1554. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1271996>
- Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>

- Koç, G. G. (2020). *Bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık ile stresle başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 631281)
- Koçhan, K., & Aypay, A. (2024). The effect of the resilience Psycho-Education program on 8th-grade students' resilience, school burnout, and school attachment levels. *Children and Youth Services Review*, 156, 107229. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.107229>
- Kour, J. (2022). Birth order and its relation to achievement motive and resilience. *Mind and Society*, 11(03), 91-96. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00193>
- Kozanitis, A., Desbiens, J. F., & Chouinard, R. (2007). Perception of teacher support and reaction towards questioning: its relation to instrumental help-seeking and motivation to learn. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(3), 238-250. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ901297.pdf>
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P. E. (2017). 'You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive teacher-student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Krovetz, M. L. (2007). *Fostering resilience: Expecting all students to use their minds and hearts well*. Corwin Press.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0)
- Lamiser Atik, E. (2013). *Liseli ergenlerde bağlanma stilleri ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkide öz-yansıtma ve içgörünün rolü*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 332631)
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>
- Liebenberg, L., Theron, L., Sanders, J., Munford, R., Van Rensburg, A., Rothmann, S., & Ungar, M. (2016). Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 140-154. <https://doi.org/10.1177/0143034315614689>
- Liebenberg, L., Ungar, M. ve LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health*, 104(2), 131-135. <https://doi.org/10.1007/bf03405676>
- Liebenberg, L., Ungar, M. ve Van de Vijver, F. R. R. (2012). Validation of the Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) among canadian youth with complex needs. *Research on Social Work Practice*, 22(2), 219-226. <http://dx.doi.org/10.1177/1049731511428619>
- Liman, B. (2021). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin duygu düzenleme ve duygu ifade etme becerilerine etkisinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(39), 702-726. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.839272>

- Lithoxoidou, A. , Seira, E. , Vrantsi, A., & Dimitriadou, C. (2021). Promoting resiliency, peer mediation and citizenship in schools: The outcomes of a three-fold research intervention. *Participatory Educational Research*, 8(2), 109-128. <https://doi.org/10.17275/per.21.32.8.2>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp.510–549). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.023>
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3–25). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: The Guilford Press.
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12-31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2(4), 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp.1–25). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.003>
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: a comparison of social belonging and teacher support. *The Journal of school health*, 74(7), 284–292. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x>
- Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 14-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47960/606798>
- Morrison, G. M., & Allen, M. R. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 46(2), 162-169. <https://doi.org/10.1080/00405840701233172>
- Newman, T. (2002). Promoting resilience: A review of effective strategies for child care services—summary. Prepared for the Centre for Evidence-Based Social Services, University of Exeter.

<https://nursingacademy.com/wpcontent/uploads/2020/01/promotingresiliencenewman.pdf>

- Ok Taş, Ş., Karataş, E., Ataş, T., & Şanlı, E. (2023). Psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak stresle başa çıkma stratejileri: lise öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(15), 182-201. <https://doi.org/10.57135/jier.1257879>
- Oktan, V., Odacı, H., & Berber Çelik, Ç. (2014). Psikolojik doğum sırasının psikolojik sağlamlığın yordanmasındaki rolünün incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(1), 140-152. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091506>
- Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları, ss.327-340. Ankara.
- Önder, A., & Gülay, H. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 192-197. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25428/268260>
- Öz, F., & Bahadır Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 16(3), 82-89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunhemsire/issue/7841/103278>
- Özbay, Y. & Aydoğan, D. (2019). Varlığında çocuk, yokluğunda yetişkin olmak: baba kaybı, kardeş ilişkileri ve aile yılmazlığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 126-143. <https://doi.org/10.17556/erziefd.453746>
- Özcan, B. (2005). *Anne babaları boşanmış ve anne babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 204978)
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin yönetici ve öğretmen desteği, algılanan şiddet ve okul memnuniyetine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 181-199.
- Özer, N., Okumuş, H., & 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>
- Özkan, G. (2022). Ekolojik Sistem Yaklaşımı Açısından Çocuk İhmal ve İstismarında Bireysel, Ailesel ve Çevresel Risk Faktörlerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, 4(8), 217-240. <https://doi.org/10.47994/usbad.1036593>
- Özyürek, A., & Begde, Z. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/24319/257707>
- Paes, T. M., Duncan, R., Purpura, D. J., & Schmitt, S. A. (2023). The relations between teacher-child relationships in preschool and children's outcomes in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 86, 101534. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101534>

- Parmaksız, İ. (2020). İyimserlik, özgecilik ve medeni durumun psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkileri . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48 , 285-302. <https://doi.org/10.9779/pauefd.576186>
- Pehlivan, Z. (2013). Okullararası spor yarışmalarına katılanların sporu bırakma ve devam etme nedenleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 24(3), 209-225. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbd/issue/16374/171328>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & 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 (pp. 365-386). Springer, Boston, MA.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Pianta, R., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312. <https://doi:10.1017/S0954579400006519>
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (3), 263-280. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90003-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90003-X)
- Polat, İ. (2022). “Yetişkinlerin Anılarında İlkokul Öğretmenleri Öğretmen-Öğrenci İlişkisi” Ege 7th International Conference On Social Sciences, (İzmir, 2022) 1055-1065
- Prinyaphol, P., & Chongruksa, D. (2008). Resilience of Higher Educational Students, the Human Spirit among Thai and Muslim Students. *Online Submission*.
- Richardson G. E., Neiger B. L., Jensen S., & Kumpfer K. L. (1990). The resiliency model, *Health Education*, 21:6, 33-39. <https://doi.org/10.1080/00970050.1990.10614589>
- Rudasill, K. M., McGinnis, C., Cheng, S. L., Cormier, D. R., & Koziol, N. (2023). White privilege and teacher perceptions of teacher-child relationship quality. *Journal of School Psychology*, 98, 224-239. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.04.002>
- Rudasill, K. M., Reio Jr, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of school psychology*, 48(5), 389-412. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.05.001>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *The Journal Of Adolescent Health : Official Publication Of The Society For Adolescent Medicine*, 14(8), 626-631. [https://doi.org/10.1016/1054-139x\(93\)90196-v](https://doi.org/10.1016/1054-139x(93)90196-v)
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal Of Family Therapy*, 21(2), 119-144. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6427.00108>
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), Handbook of early

- childhood intervention (pp. 651–682). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.030>
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.  
<https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231.  
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sanders, J., Munford, R., & Liebenberg, L. (2016). The role of teachers in building resilience of at risk youth. *International Journal of Educational Research*, 80, 111-123.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.002>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology Press.
- Seçer, E., & Çakmak Yıldızhan, Y. (2020). The relationship between physical activity levels and psychological resilience of university students. *Propósitos y Representaciones*, 8, 598.
- Seligman, MEP ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Pozitif psikoloji: Giriş. *Amerikan Psikolog*, 55 (1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Semerci, N., & Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137 - 146.
- Sert Ağır, M. (2018). Ergenlerde psikolojik sağlamlık, okul tükenmişliği ve internet bağımlılığı üzerine bir inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 6(16), 5-28.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/genclikarastirmalari/issue/66475/1040666>
- Shulman, B. H., & Mosak, H. H. (1977). Birth order and ordinal position: Two adlerian views. *Journal of Individual Psychology*, 33(1), 114–121.  
<https://psycnet.apa.org/record/1979-12252-001>
- Sözügüzel, S. (2022). Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığının anne baba tutumu ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 773132)
- Suldo, S. M., McMahan, M. M., Chappel, A. M., & Bateman, L. P. (2014). Evaluation of the teacher–student relationship inventory in american high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(1), 3-14.  
<https://doi.org/10.1177/0734282913485212>
- Suldo, S., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38, 67–85.  
<https://psycnet.apa.org/record/2009-06478-007>
- Şahin, E., & Korkut Owen, F. (2009). Psikolojik ihtiyaçları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(32), 64-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21452/229845>

- Şahin, M., Baş, M., & Çelik, A. (2015). Öznel iyi oluş ve spor. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 23-31. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunibesyo/issue/43762/537265>
- Şahinler, Y., & Ersoy, A. (2019). Sporcuların zihinsel dayanıklılıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 168-177. <https://doi.org/10.24289/ijsser.558658>
- Şanlı Kula, K. & Yıldız, M. (2014). İlköğretim okulu 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin devamsızlık nedenleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 251-266. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7787/101798>
- Şar, N. Ş. (2016). *Spor Yapan ve Yapmayan Bireylerin Psikolojik Dayanıklılık ve Kişilik Özelliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No:454691)
- Şara Hürsoy, P., & Güneş, C. (2019). Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1458-1471. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.-493863>
- Taşdemir, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8362138>
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., & Elzinga, N. (2015). Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 494-512. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000106>
- Terzi, Ö. Ş. (2007). Okullarda yaşanan şiddeti önleyici bir yaklaşım: Kendini Toparlama Gücü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(12), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21107/227322>
- Terzi, Ş. (2006). Kendini toparlama gücü ölçeği'nin uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200089>
- Theron, L. C. (2016). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 87-103. <https://doi.org/10.1177/0143034315615937>
- Theron, L., Liebenberg, L., & Malindi, M. (2013). When schooling experiences are respectful of children's rights: A pathway to resilience. *School Psychology International*, 35(3), 253-265. <https://doi.org/10.1177/01427237135032>
- Tok, Y., (2020) *Okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların yılmazlık düzeyleri ile matematik ve bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 625392)
- Topbay, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve aile işlevleri açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 432641)
- Topcu, Z. G., & Demircioğlu, H. (2020). Ekolojik sistemler perspektifinden psikolojik sağlık. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 125-147. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gpd/issue/54914/822448>

- Traş, Z., & Arslan, E. (2013). Ergenlerde sosyal yetkinliğin, algılanan sosyal destek açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1133-1140. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8583/106613>
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 395175)
- Turgut, Ö., & Eraslan Çapan, B. (2017). Ergen psikolojik sağlık düzeyinin yordayıcıları: Algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 162-183. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.309934>
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.004>
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, 35(3), 341–365. <https://doi.org/10.1177/0044118X03257030>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *The American Journal Of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Ungar, M., & Theron, L. (2020). Resilience and mental health: how multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The lancet. Psychiatry*, 7(5), 441–448. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30434-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30434-1)
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66. <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v4n1p66>
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2013). A measure of resilience with contextual sensitivity—The CYRM-28: Exploring the tension between homogeneity and heterogeneity in resilience theory and research. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (pp. 245–255). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3\\_18](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3_18)
- Uz Baş, A., & Yurdabakan, İ. (2017). Psikolojik sağlık ve okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 202-214. <http://doi.org/10.21764/efd.32175>
- Vella, S. L. C., & Pai, N. B. (2019). A theoretical review of psychological resilience: Defining resilience and resilience research over the decades. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 7(2), 233-239. [http://dx.doi.org/10.4103/amhs.amhs.119\\_19](http://dx.doi.org/10.4103/amhs.amhs.119_19)
- Walsh, F. (1998). *Strengthening family resilience*. New York: Guilford Press
- Wang, S., Li, A., Su, J., & Sun, E. R. (2022). Parent-child attachment and teacher-student relationships in Chinese children from low-income families: A moderated mediation model of shyness and resilience. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03121-y>

- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61(1), 1-24. <https://doi.org/10.3102/00346543061001001>
- Wentzel, K. R. (2009). Students relationships with teachers as motivational contexts, K. Wentzel, and A. Wigfield (Ed.), *Handbook of Motivation at School*, (pp. 301–322).
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In Wubbels, T., den Brock, P., van Tartwijk, J., & Levy, J. (eds.), *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (pp. 19–35). Sense Publishers.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and psychopathology*, 5(4), 503-515.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 81–84. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772327>
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 115–132). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.008>
- Werner, E. E. (2002). Looking for trouble in paradise: Some lessons learned from the Kauai Longitudinal Study. *Looking at lives: American longitudinal studies in the twentieth century*, 297-314.
- Werner, E. E., & R. S. (1992). *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Wong, T. K., Tao, X., & Konishi, C. (2018). Teacher support in learning: Instrumental and appraisal support in relation to math achievement. *Issues in Educational Research*, 28(1), 202-219. <https://www.iier.org.au/iier28/wong.pdf>
- Wu, J. Y., Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2010). Teacher–student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of school psychology*, 48(5), 357-387. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.06.004>
- Yıldız, A. & Kahraman, S. (2021). Ortaokul öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(2), 23-60. <https://dergipark.org.tr/en/pub/opdd/issue/67587/934802>
- Yurduseven, F. N., Bademci, H. Ö., & Bağdatlı, N. (2022). Öğretmenlerin bakış açısıyla öğretmen öğrenci ilişkileri ve öğretmenlerin ihtiyaçları. *Eğitim Bilim Toplum*, 20(79), 10-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebt/issue/70873/1138347>
- Zalım Başbekleyen, F. (2018). *Aile ve çocuk arasındaki güvensiz bağlanmanın ortaokul son sınıf öğrencilerinde benlik algısı, sosyal anksiyete, depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 536056)
- Zhu, Q., Cheong, Y., Wang, C., & Sun, C. (2022). The roles of resilience, peer relationship, teacher–student relationship on student mental health difficulties during COVID-19. *School Psychology*, 37(1), 62–74. <https://doi.org/10.1037/spq0000492>

## EKLER

### EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

#### Kişisel Bilgi Formu

#### *Değerli Öğrenciler,*

Aşağıda bazı sorular ve ölçek maddeleri yer almaktadır. Çalışmada ad-soyad istenmemektedir ve bilgileriniz gizli kalacaktır. Soruların boş bırakılmaması ve vereceğiniz yanıtların içtenliği bizim için büyük önem arz etmektedir. Bu çalışma elde edilen veriler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır ve hiçbir kurum ya da kişi ile paylaşılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz: ( )Kız ( ) Erkek

2. Ailenizde Kaçınıcı Çocuksunuz? .....

3. Herhangi bir sanat/spor dalıyla uğraşıyor musunuz? ( ) Evet ( ) Hayır

4. Annenizin eğitim durumunu seçiniz

( ) Okuryazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )  
Üniversite ve üstü

5. Babanızın eğitim durumunu seçiniz

( ) Okuryazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )  
Üniversite ve üstü

6. Kiminle yaşıyorsunuz?

( ) Annemle yaşıyorum ( ) Babam ile yaşıyorum ( ) Annem-babamla birlikte  
yaşıyorum ( )Diğer.....

## EK 2. ÇOCUK ve GENÇ PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ÖLÇEĞİ

(ÇGPSÖ-12)

(MADDE ÖRNEKLERİ)

Aşağıdaki ölçme aracında bulunan maddeler yaşamınız ve okul hayatınızla ilgilidir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen her cümleyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve size en uygun olan rakamı işaretleyiniz.

Ölçek Maddeleri	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana orta derecede uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
3. Ailem benim hakkımda birçok şeyi bilir.	1	2	3	4	5
7. Kendimi okuluma ait hissediyorum.	1	2	3	4	5
10. Yaşadığım toplumda bana adil bir şekilde davranılır.	1	2	3	4	5

### EK 3. ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİM ÖLÇEĞİ

(ÖÖEÖ)

(MADDE ÖRNEKLERİ)

Sevgili öğrenciler aşağıdaki cümleleri (.....) **öğretmeninizi** düşünerek cevaplayınız. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen her cümleyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve size en uygun olan rakamı işaretleyiniz.

		Neredeyse hiç doğru değil	Nadiren doğru	Bazen doğru	Oldukça doğru	Neredeyse her zaman doğru
2	Evde bir sorun yaşarsam, bu öğretmenimden yardım isterim.	1	2	3	4	5
7	Bu yılın bitmesini sabırsızlıkla bekliyorum çünkü bir daha bu öğretmenden ders almak istemiyorum.	1	2	3	4	5
14	Öğretmenimi seviyorum.	1	2	3	4	5

## EK 4. ÖLÇEK İZİNLERİ

### Student Version of the Teacher–Student Relationship Inventory (S-TSRI) ☆

Gelen Kutusu



**yılmaz akol** 31.10.2022

Dear Ang, I'm Yılmaz Akol. I am a graduate student at Hasan Kalyoncu University,



**Ang Pei-Hui R...** 01.11.2022

Alicılar: ben, ramın.ali... ▾



Dear Yılmaz,

You are welcome to use and adapt the S-TSRI. Please find the scale, the scoring key and the paper attached. I have one request - please cite and reference the S-TSRI appropriately in your thesis and in all other papers that make mention of the S-TSRI.

All the best.

Regards,  
Rebecca

**Rebecca P. ANG, Ph.D.**

### (ÇGPSÖ-12) kullanma izni ☆

Gelen Kutusu



**yılmaz akol** 31.01.2023

Gökmen Hocam merhaba. Ben Yılmaz Akol. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rehberlik ve



**Gökmen Arslan** 31.01.2023

Alicılar: ben ▾



Merhaba

Ölçeklere kişisel web adresimden erişebilirsiniz

Hocana selamlar

Kolay gelsin

## EK 5. ÖLÇEK İZİNLERİ

### Okul Aidiyeti Ölçeği Kullanma İzni

Gelen Kutusu



**yılmaz akol** 05.12.2023

Gökmen hocam merhaba. Ben Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik



**Gökmen Arslan** 06.12.2023

Alıcılar: ben ▾



Merhaba  
Ölçeklere web adresinden erişebilirsiniz.  
Selamlar

----  
**Gökmen Arslan | Associate Professor**



### EDAÖ Kullanma İzni

Gelen Kutusu



**yılmaz akol** 05.12.2023

Harun hocam merhaba. Ben Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik



**harun** 06.12.2023


Alıcılar: ben ▾



Yılmaz hocam merhaba, ölçeği kullanabilirsiniz, tezinizin şimdiden hayırlı olmasını diliyorum. Ölçek ile ilgili bilgileri linkini bıraktığım makadele, ölçeği de makalenin sonundaki ekte bulabilirsiniz.

## EK 6. ETİK KURUL İZİNİ

19.12.2022-27797

 HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ	T.C. HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI
<b>TOPLANTI TARİHİ</b>	<b>TOPLANTI NO</b>
15.12.2022	2022-53

Sayı :E-97105791-050.01.01-27797  
Konu :Etik Kural Hk.

Çalışmanın Türü	Yüksek Lisans Tezi
Konu	Anket Uygulama
Başlık	"Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi ve Öğrenci Yılmazlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"
Yürütücü / Danışman	Doç. Dr. Ramin ALIYEV
Yazar	Yılmaz AKOL
Karar	Olumlu

Prof. Dr Mehmet Lütfi YOLA  
Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. Muhammet Fatih HASOĞLU  
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Bülent Bahri KÜÇÜKERDOĞAN  
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Enver BOZKURT  
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Kezban BAYRAMLAR  
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mahmut Serhat YENİCE  
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mazlum ÇELİK  
Etik Kurul Üyesi

Ek:Yılmaz AKOL EKBF.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: \*B55RY55ZK\*

Belge Takip Adresi: <https://belge.gov.tr/belge/ok-59998a4d-B55RY55ZK#i=27797>

Adres:Hasan Kalyoncu Üniversitesi İktisadi İdari Uzun İ. Km. Şahinbey / Gaziantep  
Telefon:0(342)211 8080 / 14801482 Faks:0(342)211 80 81  
e-Posta:info@hku.edu.tr Web:www.hku.edu.tr  
Kap Adresi:hasankalyoncu.univ.tr/h01.kap.tr

Belge için: Murat BİLGİN  
Ünvanı: Müdür



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.