

# ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİ ÖLÇEĞİ’NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

**Dr. Derya Şahin**  
Ege Üniversitesi

## Özet

Öğretmenin öğrencilerle yakın ilişkiler kurmasını ve bunları sürdürmesini sağlamak için, öğretmenin yetişkin – çocuk ilişkilerine dair temsillerini de dikkate almak gerekir. Öğretmenleri tarafından, kurdukları ilişkileri olumlu algılanan öğrencilerin okul başarısının ve uyumunun diğerlerine göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Ayrıca olumlu öğrenci – öğretmen ilişkisinin, özel eğitim alanında yüksek risk altında olan çocuklar açısından da koruyucu bir faktör olarak işlev gördüğü belirtilmektedir. Öğretmenin belli bir öğrenciyle kurduğu ilişkiyi, öğrencinin davranışlarını ve öğrencinin kendisi hakkındaki düşüncelerini nasıl algıladığını belirlemek amacıyla oluşturulmuş ölçme araçları incelendiğinde, alanda yaygın olarak kullanılan güvenilir ve geçerli tek bir psikometrik ölçme aracı ile karşılaşmaktadır. Pianta (2001) tarafından geliştirilen ve orijinal adı Student – Teacher Relationship Scale (STRS) olan “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği”, öğrenci-öğretmen ilişkilerini değerlendirmede etkili, kolay kullanımlı bir ölçek olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı alanda ihtiyaç duyulan ve yaygın kullanımı olan “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” nin Türkiye’deki geçerlik ve güvenilirlik bulgularına ilişkin bir değerlendirme yapmaktır. Ölçeğin Türk örneklemedeki yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla faktör analizi yapılmış, ortaya çıkan faktör yapısının, orijinal faktör yapısıyla örtüştüğü belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğine ve iç tutarlığına ilişkin bulguların da ölçeğin orijinal dilinde tekrarlanan çalışmalardan elde edilen bulgulara çok benzediği görülmüştür. Bu bulgular ölçeğin Türk örnekleminde 4-6 yaş grubundaki olağan gelişim gösteren çocuklarla çalışan öğretmenlerle ve diğer alan uzmanlarıyla kullanılabileceğini göstermektedir. Bu çalışmada rapor edilen bulgular, yazarın doktora tez çalışması sırasında elde edilen verilerin bir kısmını oluşturmaktadır.

## Anahtar Kelimeler

Öğrenci-öğretmen ilişkileri, Okulöncesi dönem, Etkileşim.

## TURKISH ADAPTATION OF STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP SCALE

**Dr. Derya Sahin**  
Ege University

### **Abstract**

In order to have and maintain close student-teacher relationships it is important to consider teacher's own representations about how adult - child relationship should look like. Students who think their relationships perceived positively by their teachers could survive in school environment successfully and show better performances academically. Additionally positive student - teacher relationships serve as a protective factor for children at high risk specifically in the field of special education. There are really limited instruments which are used to determine how a teacher perceives relationship with a specific student and interprets a specific behavior or image of students about that teacher. When it comes to find a reliable and valid tool in early childhood field in examining student-teacher relationships, the one widely used psychometric instrument which is identified as Student – Teacher Relationship Scale (STRS) developed by Pianta (2001). It is recognized as an effective instrument and easy to use evaluating student-teacher relationships. The goal of this study is to make possible widespread use of STRS based on the findings concerning validity and reliability of the scale in Turkey. Factor analysis was conducted in order to assess the construct validity; the resulting factor analyses revealed overlapping factor structure as indicated in original studies. Moreover, the test-retest reliability and internal coherence of the scale was found very similar to the findings reported by researchers. These findings show us that STRS can be used by teachers and other professionals working with young children showing typical development.

### **Keywords**

Teacher-student relationships, Preschool, Interaction

## GİRİŞ

Çocuğun okul yaşamı boyunca çeşitli kazanımlar elde etmesi ve farklı gelişim alanlarındaki yeterliliklerini arttırması beklenmektedir (Anderson, Christenson, Sinclair ve Lehr, 2004). Öğretmenler, öğretim sırasında çocuklarla çeşitli etkileşimlerde bulunmakta ve bu etkileşimler yoluyla, çocuğun yıllar boyunca devam eden gelişim sürecinin şekillenmesine yardımcı olabilmektedir. Ancak bu etkileşimler ilişkiler bağlamında yer almakta ve ilişkilerin niteliğinden etkilenmektedir (Pianta,1998). Öğretmeniyle duygusal yoğunluğu olmayan bir ilişki içinde olan ve kendisini dışlanmış hissedilen bir çocuk ile yakın ve sevgi dolu bir ilişki paylaşan başka bir çocuğun, bu etkileşimlerden yararlanma düzeylerinin birbirinden farklı olacağı vurgulanmaktadır. Çocuğun gönderdiği sinyalleri fark ederek cevaplamak, zamanında ve uygun geribildirimlerde bulunmak, problem çözerken yaşanan sıkıntılara ve hayal kırıklıklarına karşı cesaretlendirici olmak, çocukların öğrenmelerini geliştiren ve zenginleştiren öğretmen davranışları olarak tanımlanmaktadır (Pianta ve Hamre, 2001).

Her ne kadar çocuğun yaşamında kritik öneme sahip diğer yetişkinlerle kurduğu ilişki biçimi belirleyici olsa da, öğretmenle kurulan ilişki diğerlerinden farklı bir örüntüye sahip olabilmektedir (Howes ve Hamilton, 1992). Tıpkı çocuk – ebeveyn ilişkisinde olduğu gibi öğrenci–öğretmen ilişkisinin de doğası ve niteliği farklılaşabilmektedir. Bazı öğrenci–öğretmen ilişkileri yakınlık ve duygusallık içerirken, bazıları ise çatışma ve gerilim içermektedir. Öğretmenlerin, sıklıkla sosyal becerilere sahip çocuklarla kolaylıkla olumlu ilişkiler kurabildikleri, ancak yeterli düzeyde sosyal becerilere sahip olmayan çocuklarla bunu başarmakta güçlük çektikleri belirtilmektedir. Çocuklar da, okulöncesi eğitim kurumuna gelmeden önce diğer yetişkinlerle kurmuş oldukları ilişki örüntüsünü, öğretmenleriyle kurdukları ilişkilere yansıtmaktadır. Diğer yetişkinlerle güvenilir ve olumlu bir ilişki kuramayan çocuk, tüm yetişkinlerin güvenilir olmadığına ilişkin ön yargısıyla öğretmene yaklaşmaktadır (Howes, Shivers ve Ritchie, 2003). Dolayısıyla, bu durum, öğretmenin, her ne koşulda olursa olsun, öğrenciyle kurduğu ilişkiyi olumlu yönde ve güven temeline dayalı olarak yapılandırması sürecinde sabırlı ve ısrarcı bir tutum izlemesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Howes ve Ritchie, 1999).

Öğretmenin öğrencilerle yakın ilişkiler kurmasını ve bunları sürdürmesini sağlamak için, öğretmenin yetişkin – çocuk ilişkilerine dair temsillerini de dikkate almak gerekir. Bu durum yalnızca kendi öğrencileriyle kurduğu ilişkilerle ilgili temsilleri değil, aynı zamanda öğretmenin kendi çocukluğunda önemli rolü olan yetişkinlerle yaşadığı deneyimleri de içermektedir (Pianta ve Hamre, 2001). Bir başka ifadeyle çocukluğunda öğretmene verilen bakım öyküsü, sınıftaki öğrencinin davranışlarını ve gönderdiği ipuçlarını tanımlamasında ve yorumlamasında etkili olabilmektedir (Pianta ve Hamre, 2001). Öğretmen

geçmişinde, çocukların duygularını kendilerine saklamaları ya da duygusal stres altında güçlü olmaları gerektiğine ilişkin bir bakıma maruz bırakıldıysa, bu durum öğrencilerinin davranışlarını yorumlamada öğretmen açısından belirleyici olacaktır. Pianta ve arkadaşları (Pianta, 1998), öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi algılama biçimi ile çocuğun davranışları ve uyumu arasında anlamlı bağlantılar olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretmenleri tarafından, kurdukları ilişkileri olumlu algılanan öğrencilerin okul başarısının ve uyumunun diğerlerine göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Ayrıca olumlu öğrenci – öğretmen ilişkisinin, özel eğitim alanında yüksek risk altında olan çocuklar açısından da koruyucu bir faktör olarak işlev gördüğü belirtilmektedir (Pianta, 1998).

Bu bağlamda ilişkilerin iki birey arasındaki bilgi alışverişini sağlayan dinamik bir işleve sahip geribildirim süreçlerini de içerdiğini göz önünde bulundurmak gerekir. Geribildirim, ilişki içinde katılımcı olan bireylerin birbirleriyle olan etkileşimleri ve kurdukları iletişimler yoluyla verilmektedir. Bilginin içeriğinin yanı sıra, bilginin nasıl alınıp verildiği de (ses tonu, duruş-mesafe, zamanlama gibi) önem kazanmaktadır. Bir başka kişinin davranışları gözlemlendiğinde, algılar bilgiyi elde etmede filtre işlevi görmektedir. Bir öğretmen, “O beni asla dinlemez” ya da “Daima ona ilgi göstermeme ihtiyacı var” dediği zaman, bilgi alışverişinin söz konusu olduğu bu sistem içinde filtreleri uygunsuz biçimde kullanıyor demektir. Bu filtreler davranışı yönlendirmede önemli olabilmektedir; çünkü bunlar kendi kendini doğrulama eğilimi göstermektedirler. Bir başka ifadeyle, öğretmen kendisini dinlemediğini hissederse, öğrencinin uyuma yönelik davranışlarını uygun biçimde algılayamamakta ve bu davranışları yorumlamakta zorluk çekmektedir. Bu durumda, öğrencinin herhangi bir davranışına karşılık öğretmen tepki gösterebilir hale gelmektedir. Zaman içinde, bu süreçler, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimleri şekillendirerek belli örüntülerin ve beklentilerin oluşmasına yol açmaktadır.

Yetişkinin yanı sıra çocuğun benzer özelliklerinin de bir ilişkiyi belirlemede etkili olduğu bilinmektedir. Ayrıca çocuğun yaşı, cinsiyeti ya da aktif ve başarılı olup olmaması gibi özellikleri de öğretmenin yaklaşım biçimini etkileyebilmektedir. Ancak bu ilişkideki en kritik nokta, ilişkinin öğrenci üzerindeki etkisinin ve etkileme biçiminin büyük ölçüde yetişkine bağlı olmasıdır. Çocuk – yetişkin ilişkilerindeki bu doğal asimetri, ilişkinin niteliği açısından, yetişkine nispeten daha fazla sorumluluk yüklemektedir (Pianta, 1998).

Bu noktadan hareket edildiğinde, çocuğun sosyal gelişiminde ve okula uyumunda etkili bir role sahip olan öğretmen ile öğrencinin, aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin belirlenerek, bu ilişkinin geliştirilmesi yönünde yapılacak müdahalenin hem bireysel hem de sınıf içi potansiyel problemlerin çözümünde önemli bir unsur olduğu görülmektedir.

Öğretmenin belli bir öğrenciyle kurduğu ilişkiyi, öğrencinin davranışlarını ve öğrencinin kendisi hakkındaki düşüncelerini nasıl algıladığını belirlemek

amacıyla oluşturulmuş ölçme araçları incelendiğinde, alanda yaygın olarak kullanılan güvenilir ve geçerli tek bir psikometrik ölçme aracı ile karşılaşmaktadır. Pianta (1998, 2001) tarafından geliştirilen ve orijinal adı Student – Teacher Relationship Scale (STRS) olan “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği”, öğrenci-öğretmen ilişkilerini değerlendirmede etkili, kolay kullanımlı bir ölçek olarak tanımlanmaktadır. Okulöncesi dönemden başlayıp ilkökul üçüncü sınıfa kadar kullanılabilen ve likert tipi 28 maddeden oluşan ölçek çatışma, yakınlık ve bağımlılık alt boyutlarını içermektedir. Her bir alt boyuttan elde edilen puanlar ile ölçekten hesaplanan toplam puan, sınıf içindeki öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin türünü, öğretmenin öğrencinin okul başarısı hakkındaki düşüncelerini yansıtmaktadır. Bununla birlikte çocuğun hem davranışsal hem de akademik açıdan gelecekteki okul uyumu ile ilişkili sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Özellikle okula uyum sorunlarının erken dönemde belirlenmesi, gereken müdahalenin yapılması ve önlemlerin alınması açısından önemli bir değerlendirme aracı olduğu belirtilmektedir. Bütün bunlara ek olarak ölçek, etkileşim biçimleri açısından sorun yaşayan ve mesleki açıdan tükenmişlik içinde olan öğretmenlerin belirlenmesi ve gereken desteğin sağlanması açısından da büyük önem taşımaktadır (Pianta, 2001). Farklı ülkelerde de yaygın biçimde kullanımı olan ölçeğin Türkiye’deki uyarlama çalışmaları ise ilk kez araştırmacı doktora tez çalışması kapsamında tarafından gerçekleştirilmiştir (Beyazkürk, 2005).

Bu çalışmanın amacı alanda ihtiyaç duyulan ve yaygın kullanımı olan “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” nin Türkiye’deki geçerlik ve güvenilirlik bulgularına ilişkin bir uyarlama yapmaktır.

## YÖNTEM

### Katılımcılar

Ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla İzmir ili merkezine bağlı özel ve resmi anaokullarından kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla 10 kurum ile çalışma yürütülmüştür. Bu kurumlara devam eden, herhangi bir gelişimsel geriliği ya da engeli bulunmayan, 4-6 yaş grubu toplam 531 çocuk ve ölçekleri dolduran 40 bayan öğretmen üzerinden analizler yapılmıştır. Geçerlik çalışmasında yer alan 4 yaş grubu çocukların 35’i kız, 48’ i erkek, 5 yaş grubu çocukların 72’ si kız, 67’si erkek ve 6 yaş grubu çocukların 150’si kız, 158’i erkektir.

Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayılarını belirlemek amacıyla, geçerlik çalışmasından farklı bir örnekleme grubu ile çalışılmıştır. Güvenirlik çalışması İzmir ili merkezindeki MEB’e bağlı 4 okuldaki anasınıflarına ve anaokullarına devam eden, herhangi bir gelişimsel geriliği ya da engeli bulunmayan, 12’ si kız,

12'si erkek 5 ve 13'ü kız, 23' ü erkek 6 yaşlarındaki toplam 60 çocuk ve 11 bayan öğretmen üzerinden yürütülmüştür.

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla farklı bir katılımcı grupla çalışılmıştır. İzmir ili merkezindeki 3 bağımsız anaokulundan devam eden 5 yaş grubundan 20'si kız, 11'i erkek ve 6 yaş grubundan 15'i kız, 14' ü erkek, herhangi bir gelişimsel geriliği ya da engeli bulunmayan, toplam 60 çocuk ve 4 bayan öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir.

### Ölçme Aracı

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ) (Pianta, 2001), 28 maddelik, kişinin kendi başına doldurduğu, 5' li likert tipi bir ölçektir. Okulöncesi dönemden üçüncü sınıfa kadar olan öğrenci grupları için uygulanmaktadır. Ölçekte yer alan her bir madde 1 (tamamen uyuyor) ile 5 (kesinlikle uymuyor) arasında bir değer almaktadır. Bazı maddeler içeriklerine göre ters puanlanmaktadır. Öğretmenin belli bir öğrenciyle kurduğu ilişkiyi algılama biçimini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Ayrıca çok geniş kapsamda akademik ve sosyal açıdan da yordayıcı bir ölçek olduğu da belirtilmektedir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır:

**Çatışma alt ölçeği:** Ölçeğin çatışma puanları çocuğun öğretmen tarafından olumsuz algılanan davranışlarını, duygusal boyuttaki olumsuz etkileşimlerini, davranışların etkili biçimde yönetilememesini içermektedir. Öğretmen tarafından tanımlanan yüksek çatışma puanları, öğrenciyle yaşanan olası anlaşmazlıklara, duygusal olarak öğrenciyle nasıl başedebileceğini bilememeye ve kendini o ilişki içinde etkili olarak tanımlayamamaya işaret etmektedir. Çatışma altölçeğinden elde edilebilecek en düşük ham puan 12, en yüksek ham puan ise 60'dır. Çatışma alt ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler arasında yer alan 19. madde ters puanlanan bir maddedir.

#### *Çizelge 1. Öğrenci – Öğretmen İlişki Ölçeği Çatışma Alt Ölçeği örnek maddeleri*

- 
2. Bu çocuk ve ben daima birbirimizle mücadele eder gibiyiz.  
 13. Bu çocuk ona haksız muamele yaptığını düşünür  
 19. Bu çocuk yanlış davrandığında, bakışma ya da ses tonuma uygun karşılık verir <sup>1</sup>  
 20. Bu çocukla uğraşmak enerjimi tüketir
- 

*1. Bu madde ters puanlanmaktadır.*

**Yakınlık alt ölçeği:** Yakınlık puanları, çocukla gerektiği kadar ilgilenme ve cevaplayıcı olma, olumlu duygusal etkileşimler içinde bulunmayı içermektedir. Yüksek yakınlık puanları, öğretmenin o öğrenciyi iyi bir öğrenci olarak algıladığını, öğrencinin de öğretmenini destekleyici bir yetişkin olarak gördüğünü ve etkili bir kaynak olarak onu kullandığını göstermektedir. Yakınlık alt ölçeğinin ham puanları 11 ile 55 arasında değişmektedir. Bu altölçekte 4. madde ters puanlanan bir maddedir.

---

*Çizelge 2. Öğrenci – Öğretmen İlişki Ölçeği Yakınlık Alt Ölçeği örnek maddeleri*

---

1. Bu çocukla sevgi dolu, sıcak bir ilişki paylaşıyorum.
  4. Bu çocuk benim, fiziksel olarak şefkat göstermemden ya da dokunmamdan rahatsız olur <sup>2</sup>
  5. Bu çocuk benimle olan ilişkisine değer verir
  28. Bu çocukla aramdaki etkileşim, kendimi etkili ve güvenli hissetmemi sağlar
  2. Bu madde ters puanlanmaktadır.
- 

*Bağımlılık alt ölçeği:* Bağımlılık puanları, çocukların fiziksel yakınlık ve yardım arayışlarını, olumsuz duygusal etkileşimleri, bazı çocuklara karşı yüksek düzeyde cevaplayıcı olma davranışlarını içermektedir. Genel olarak öğretmenin öğrenciyi kendisine ne kadar bağımlı olarak gördüğünü belirleyen bir alt ölçektir. Bu alt ölçekten elde edilen yüksek puanlar, öğretmenin çocuğun kendisine aşırı bağımlı olmasına yönelik problemlere işaret etmektedir. Öğrenci öğretmenden ayrılmaya karşı şiddetli bir tepki göstermektedir ve ihtiyacı olmadığı halde yardım talep etmektedir. Bağımlılık alt ölçeğinden elde edilen ham puanlar 5 ile 25 arasında değişmektedir.

---

*Çizelge 3. Öğrenci – Öğretmen İlişki Ölçeği Bağımlılık Alt Ölçeği örnek maddeleri*

---

8. Bu çocuk benden ayrılmaya karşı şiddetli tepki gösterir
  14. Bu çocuk gerçekten yardıma ihtiyacı olmadığı zamanda benden yardım ister
  17. Diğer çocuklarla zaman geçirdiğinde, bu çocuk incindiğini ya da kışkırdığını belli eder
- 

Bu üç boyutun yanı sıra ölçek, etkileşimin niteliğine ilişkin bir bilgi de vermektedir. Bunun için toplam puan hesaplanmakta ve öğretmenin öğrencisiyle kurduğu ilişkiyi genel olarak olumlu ve etkili algılayıp algılamadığı da belirlenmektedir. Toplam puanın yüksek olması düşük düzeyde çatışma ve bağımlılık yaşandığına, genel anlamda yakınlık içeren ve olumlu nitelikler taşıyan bir ilişki örüntüsünün varlığına işaret etmektedir. Toplam ham puan 28 ile 140 arasında değişmektedir ve çatışma, yakınlık ve bağımlılık alt ölçeklerinden elde edilen ham puanlar kullanılarak hesaplanmaktadır.

### Uygulama

Öncelikle kaynak dili İngilizce olan ve 28 maddeden oluşan ölçek, uzmanlardan ve bir dilbilimciden oluşan bir grup çevirmen tarafından hedef dil Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra çeviri, testi çevirenlerden farklı bir çevirmen grubu tarafından incelenerek, kaynak dille karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Maddeler üzerinde anlaşmaya varıldıktan sonra, ölçeğin son şeklini vermeden önce, maddelerin anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla bir grup uzmana, alanda çalışan ve alan dışından kişilere danışılmıştır. Bu çalışmaların ardından, ölçek son şekliyle, okulöncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş gruplarıyla çalışan öğretmenlere verilmiş ve sınıflarındaki her bir öğrenci için ölçeği doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler, faktör analizi yoluyla ölçeğin yapı geçerliliğini,

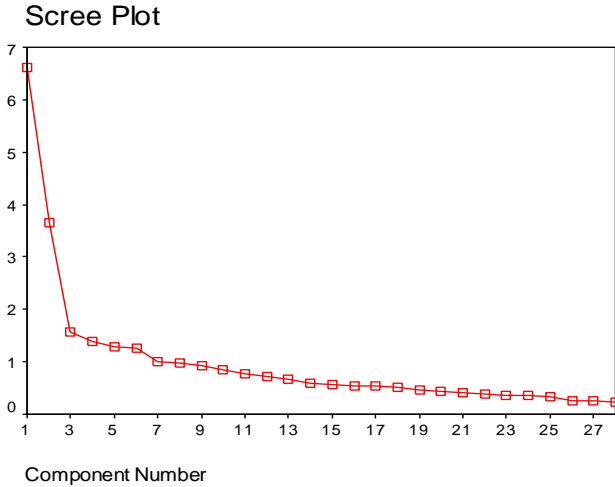
test-tekrar test güvenilirlik katsayılarını ve iç tutarlığını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

## BULGULAR

### Ölçeğin Faktör Yapısı ve Türk Örnekleme İlişkin Bulgular

Ölçeğin orjinal yapı geçerliği çalışmalarında Temel Bileşenler (Principal Components) yöntemi kaiser normalizasyonu ve varimax dönüştürmesine göre, maddeler düzeyinde faktör analizi yapılmıştır (Pianta, 1992, 1998, 2001). Ölçekte yer alan 28 maddenin temel olarak üç faktöre yüklendiği ve elde edilen faktör yapısının toplam varyansın % 48.8' ini açıkladığı belirlenmiştir. Toplam varyansın % 17.47'sini açıklayan birinci faktör "Çatışma", toplam varyansın %14.49' unu açıklayan ikinci faktör "Yakınlık" ve toplam varyansın % 9.25' ini açıklayan üçüncü faktör ise "Bağımlılık" olarak adlandırılmıştır. Bu faktörler daha sonra ölçeğin her bir altölçeğini oluşturmuştur.

Ölçeğin orjinal yapısının bu örnekleme'deki öğrenci ve öğretmen grubu için de geçerli olup olmadığını belirlemek amacıyla, elde edilen verilerle, orjinal geçerlik çalışmasına uygun biçimde, Temel Bileşenler (Principal Components) yöntemi kaiser normalizasyonu ve varimax dönüştürmesine göre, maddeler düzeyinde faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen yamaç-eğim sonuçlarına göre (Şekil 1), maddelerin temel olarak üç faktöre yüklendiği görülmüş ve veriler üç faktörlü çözüme ulaşmak için zorlanmıştır. Faktör yükleri .30'un altında olan değerler çizelgelere dahil edilmemiştir.



Şekil 1. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Faktörlerinin yamaç-eğim grafiği



Elde edilen faktör yapısının 28 madde üzerinden toplam varyansın % 41.21'ini açıkladığı görülmüştür. Çizelge 4'te faktör yükleri sunulmuştur. Birinci faktör 11 maddeden oluşmuştur; özdeğeri (eigenvalue) 4.9'dur ve toplam varyansın % 17.47'sini açıklamaktadır. Bu faktörün altında birleşen maddelerin (2, 11, 13, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26) ifade ettikleri anlamlara bakıldığında, çatışma ile ilişkili "Bu çocuk bana kolayca sinirlenir" gibi ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle bu maddelerin yüklendiği faktör "Çatışma" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör 10 maddeden (1, 3, 4, 5, 7, 9, 15, 21, 27, 28) oluşmuştur. "Bu çocukla sevgi dolu ve sıcak bir ilişki paylaşırım" gibi ifadeler yer almaktadır. "Yakınlık" adı verilen bu faktörün özdeğeri 4.1'dir ve toplam varyansın %14.49'unu açıklamaktadır. Bu faktör altına yüklenen 3. maddenin aynı zamanda 3. faktöre de yüklendiği görülmüştür. Toplam varyansın % 9.25'ini açıklayan ve özdeğeri 2.6 olan 3. ve son faktör ise 7 maddeden (6, 8, 10, 12, 14, 17, 25) oluşmaktadır. Bu faktör bağımlı ilişki kurma biçimine işaret eden "Bu çocuk benden ayrılmaya karşı şiddetli tepki gösterir" gibi maddeleri nedeniyle "Bağımlılık" olarak adlandırılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, 21. maddenin faktör yükünün. 30'un altında olduğu, bu nedenle herhangi bir faktöre yüklenmediği görülmüştür. Ancak kesme noktası. 10'a çekildiğinde 21. madde "Yakınlık" faktörünün altına yüklenmiştir. Böylece faktör yükü düşük olmasına rağmen, ölçeğin orijinaline uygun bir dağılım göstermiştir. Yalnızca 25. madde, orijinalinden farklı olarak "Bağımlılık" faktörü altına yüklenmiştir. 12. madde dışında, "Yakınlık" faktörünün altındaki tüm maddelerin orijinaline uygun biçimde yüklendikleri görülmüştür. 12. madde "Bağımlılık" faktörü altına yüklenmiştir. "Bağımlılık" faktörü altındaki maddelerin de orijinaline uygun biçimde yüklendiği görülmüştür. 28. madde orijinal faktör yapısında, hem "Çatışma" hem de "Yakınlık" faktörünün altına yüklenmesine rağmen, bu çalışmada yalnızca "Yakınlık" faktörünün altına yüklenmiştir.

Çizelge 4. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinin Türk örnekleminde faktör yapısı

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör3
Madde 2	,70		
Madde 11	,63		
Madde 13	,50		
Madde 16	,56		
Madde 18	,80		
Madde 19	,40		
Madde 20	,77		
Madde 22	,65		
Madde 23	,66		
Madde 24	,67		
Madde 26	,49		
Madde 1		,67	
Madde 3		,51	
Madde 4		-,60	
Madde 5		,50	
Madde 7		,41	
Madde 9		,73	
Madde 15		,63	
Madde 21		,27	
Madde 27		,80	
Madde 28		,58	
Madde 6			,58
Madde 8			,62
Madde 10			,58
Madde 12			,46
Madde 14			,52
Madde 17			,45
Madde 25			,45

### Ölçeğin Test-Tekrar Test Güvenirliği, Türk Örneklemine İlişkin Bulgular ve İç Tutarlılık

Ölçeğin orijinal test-tekrar test güvenilirlik katsayıları Çatışma alt ölçeği için .92, Yakınlık alt ölçeği için .88, Bağımlılık alt ölçeği için .76 ve toplam puan için .89 olarak bulunmuştur ( $p < .05$ ). Farklı gruplardan elde edilen iç tutarlık katsayıları ise, Çatışma alt ölçeği için .92, Yakınlık alt ölçeği için .86, Bağımlılık altölçeği için .64 ve toplam puan için .89 olarak belirlenmiştir ( $p < .05$ ).

Türk örnekleminde Pearson korelasyon analizleri sonucunda ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları çatışma alt ölçeği için .90, yakınlık alt ölçeği için .82, bağımlılık alt ölçeği için .55, ve toplam puanda .87 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa İttutarlık katsayıları ise çatışma alt ölçeği için .84, yakınlık alt

ölçeği için .80, bağımlılık alt ölçeği için .72, ve toplam puanda .86 olarak hesaplanmıştır.

## TARTIŞMA

Bu araştırmada “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” nin Türkçeye uyarlanmasına ilişkin bir çalışmadır. Yurtdışında ilköğretim çağındaki çocuklar ve öğretmenleri ile yürütülen farklı çalışmalarda ölçeğin üç faktörlü yapısına ilişkin bulguların tekrarlanmış olduğu görülmektedir (Pianta, Steinberg, ve Rollins, 1995, Birch ve Ladd, 1997). Ayrıca eşzamanlı (concurrent) ve yordayıcı (predictive) geçerliğini değerlendiren farklı çalışmalarda, ölçeğin akran ilişkileri, davranış problemleri, okul uyumu ve okul başarısı ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Birch ve Ladd, 1998, Hamre ve Pianta, 2001, Pianta, Steinberg ve Rollins, 1995).

Türk örnekleminde yapılan bu çalışmadan elde edilen bulguların ölçeğin orijinal çalışmalarından elde edilen sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir. Ölçeğin Türk örneklemindeki yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla faktör analizi yapılmış, ortaya çıkan faktör yapısının, orijinal faktör yapısıyla örtüştüğü belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğine ve iç tutarlığına ilişkin bulguların da ölçeğin orijinal dilinde tekrarlanan çalışmalardan elde edilen bulgulara çok benzediği görülmüştür. Bu bulgular ölçeğin Türk örnekleminde 4-6 yaş grubundaki olağan gelişim gösteren çocuklarla çalışan öğretmenlere uygulanabileceğini göstermektedir.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, son yıllarda, öğretmenin belli bir öğrenciyle kurduğu ilişkiyi algılama biçimini ve ilişkinin niteliğini hızlı ve niceliksel verilerle değerlendirmek amacıyla kullanılan standardizasyonu ve geçerliği sağlanmış tek ölçüm aracı olarak kullanılmaktadır. Ölçek, okulda çalışan profesyonellere, gelişim ve okula uyum konularına odaklanma imkânı sunmaktadır. Ayrıca öğrenci ve öğretmen arasındaki geribildirim süreçlerinin gücünü ortaya koymaya yarayan niceliksel bir gösterge olarak işlev yapmaktadır. Örneğin; yakınlık alt ölçeği, bir öğretmenin belli öğrenciyle ne düzeyde duygusal, sıcak ve açık bir iletişim içinde olduğunu göstermektedir (Pianta ve Hamre, 2001). Yapılan gözlem çalışmalarında ÖÖİÖ’ de rapor edilen çatışma puanlarının öğrencinin olumsuz davranışına, verilen görevi yerine getirmemesine, öğretmenle olumsuz duygusal etkileşimler içinde olmasına ve etkili bir davranış yönetiminin olmayışına işaret ettiği bulunmuştur (Pianta ve Hamre, 2001). Anasınıfı kadar erken dönemde bile, öğretmen bir öğrenciyle yüksek düzeyde çatışma içinde olduğunu belirtiyorsa, bu durum o öğrencinin okulla ilgili disiplin ihlali sayısının zamanla artabileceğini ve akademik becerilerinde düşüş yaşanabileceğini düşündürmektedir (Hamre ve Pianta, 2001). Bununla birlikte yapılan çalışmalar, sınıftaki pek çok öğrenciyle üst düzeyde çatışma yaşadığını belirten bir öğretmenin de o akademik yılsonunda mesleği bırakması ya da süpervizörler tarafından performansının zayıf olarak değerlendirilme olasılığının yüksek

olduğunu göstermektedir (Pianta, 1994). Öğrencilerinin ihtiyaçlarını belirlemede kendilerinin etkisiz ve çaresiz hissettiklerini belirten öğretmenlerin, öğrencileriyle daha fazla çatışma yaşadıkları görülmektedir.

Sonuç olarak, yapılan bu çalışma ile güvenilir ve geçerli bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak tanımlanan ve yurtdışında yaygın bir kullanımı olan ÖÖİÖ'nin Türk kültüründe de geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabilirliği ortaya konmuştur. Ancak farklı özellikleri olan örneklem gruplarıyla çalışılarak ölçeğin Türk örneklemindeki normlarının geliştirilmesi ve söz konusu bulguların desteklenmesi gerekmektedir. Daha da önemlisi özel eğitim gereksinimi olan ya da risk altındaki çocuklarla çalışan öğretmenlerle benzer çalışmaların tekrarlanması bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan araştırmacıların ÖÖİÖ kullanarak yürüttükleri çalışmalardan elde edecekleri bulguları değerlendirirken, bu sınırlılıkları göz önünde bulundurmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F., & Lehr, C.A. (2004). Check & connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*, 95 – 113.
- Beyazkürk, D. (2005). *Biriktirilmiş olumlu deneyimler (banking time) müdahale programının okulöncesi öğrenci-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- 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.
- Birch, S.H. & Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34* (5), 934 – 946.
- Hamre, K.B. & 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.
- Howes, C. & Hamilton, C.E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development, 63*, 859 – 866.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology, 11*, 251 – 268.
- Howes, C., James, J., & Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 104 – 120.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32*, 15 – 32.
- Inberg, M.S., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*, 297 – 312.
- Pianta, R. C. (1998). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C. (2001). *Students, teachers, and relationship support: Professional manual*. U.S.A.: Psychological Assessment Resources, Inc.

Pianta, R. C., & Hamre, B.K. (2001). *Students, teachers, and relationship support: Consultant's manual*. U.S.A.: Psychological Assessment Resources, Inc.

## EXTENDED ABSTRACT

Just like in their relationships with sensitive, responsive and socially supportive parents, children can initiate and maintain a secure relationship with teachers (Howes and Hamilton, 1992). In order to have and sustain close student-teacher relationships it is important to consider teacher's own representations about how adult - child relationship should look like. Students who think their relationships perceived positively by their teachers could survive in school environment successfully and show better performances academically. Additionally positive student - teacher relationships serve as a protective factor for children at high risk specifically in the field of special education. There are really limited instruments which are used to determine how a teacher perceives relationship with a specific student and interprets a specific behavior or image of students about that teacher. When it comes to find a reliable and valid tool in early childhood field in examining student-teacher relationships, the one widely used psychometric instrument which is identified as Student – Teacher Relationship Scale (STRS) developed by Pianta (1998, 2001). It is recognized as an effective instrument and easy to use evaluating student-teacher relationships. This is a likert type 28 item instrument to assess teacher's relationship perceptions formed with children in their classroom (Pianta, 1998; see Pianta, 2001). There are three subscales called conflict, closeness, and dependency. Also a total score is calculated considering those three subscales. Conflict subscale identifies the degree of conflict that teacher perceives with a particular child in the relationship. Closeness subscale specifies to what extent teacher perceives closeness to a particular child and dependency subscale describes dependency perception of teacher in the relationship. Finally total score shows to what extent teacher perceives the relationship as effective with that particular child.

The goal of this study was to make possible widespread use of STRS based on the findings concerning adaptation of the scale in Turkey. In the process, the original 28 item scale was translated into Turkish by a group of experts, professionals and a linguist at first. After that, another group of experts and linguists compared the original scale and Turkish version item by item. After being agreed on each item, professionals and experts were asked to indicate if the items were clear and reflecting what it means. At the end of this process, the scale had its own final version and was used to be completed by teachers.

Construct validity of the scale has been evaluated based on 531 children aged 4-6 attending public and private preschools and their 40 female preschool teachers. Test-retest reliability and internal consistency coefficients have been calculated within different participant groups. In all participant groups, teachers were individually asked to complete STRS for each child in their classes. For test-retest reliability the interval between two measures was 3 weeks.

According to factor analysis results, the resulting factor analyses revealed overlapping factor structure as indicated in original studies. Moreover, the test-retest reliability (.90 for conflict, .82 for closeness, .55 for dependency and .87 for total score) and internal coherence coefficients (.84 for conflict, .80 for closeness, .72 for dependency and .86 for total score) of the scale was found very similar to the findings reported by researchers.

These findings show us that STRS can be used by teachers and other professionals working with young children showing typical development. However it's necessary to work out with diverse samples for developing normative findings representing Turkish culture. Further, it seems it becomes an urgent issue to work with special needs and/or at risk children regarding student-teacher relationship perceptions since this relationship critically important in those children's lives and lead to better functioning in any developmental areas. Therefore potential researchers planning to use STRS should consider these limitations of the current study.

## YAZAR HAKKINDA

*Doç. Dr. Derya Şahin, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim üyesidir. ODTÜ Psikoloji bölümünden mezun olduktan sonra, bilim uzmanlığını klinik psikolojiden almıştır. Çocuk-öğretmen ilişkilerini inceleyen çalışmasıyla da gelişim psikolojisi alanında doktora derecesini tamamlamıştır. Özellikle okulöncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine ilişkin müdahale programları ve bağlanma odaklı ilişkiler temel olarak ilgilendiği çalışma konularıdır. / İletişim Adresi: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı 35100 Bornova-İzmir / Eposta: derya.sahin@ege.edu.tr*

## ABOUT THE AUTHOR

*Derya Sahin is currently working as an associate professor in the Preschool Education Program at Ege University, Turkey. She has graduated from psychology department at METU. While she has MS degree in clinical psychology, she has gained her PhD in developmental psychology field mainly about child-teacher relationships. She has been interested in preventive intervention programs concerning socio-emotional development in preschool children and attachment-based relationships. / Correspondence Address: address for correspondence: Ege University Faculty of Education Preschool Education Program 35100 Bornova-Izmir, Turkey / Email: derya.sahin@ege.edu.tr*